

Becker, Matthias; Spöttl, Georg; Dreher, Ralph
Berufsbildende Schulen als eigenständig agierende lernende Organisationen. Stand der Weiterentwicklung berufsbildender Schulen zu eigenständig agierenden lernenden Organisationen als Partner der regionalen Berufsbildung (BEAGLE)

Bonn : BLK 2006, 246 S. - (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung; 135)



Quellenangabe/ Reference:

Becker, Matthias; Spöttl, Georg; Dreher, Ralph: Berufsbildende Schulen als eigenständig agierende lernende Organisationen. Stand der Weiterentwicklung berufsbildender Schulen zu eigenständig agierenden lernenden Organisationen als Partner der regionalen Berufsbildung (BEAGLE). Bonn : BLK 2006, 246 S. - (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung; 135) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-2252 - DOI: 10.25656/01:225

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-2252>

<https://doi.org/10.25656/01:225>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Heft 135



Berufsbildende Schulen als eigenständig agierende lernende Organisationen

Stand der Weiterentwicklung berufsbildender Schulen
zu eigenständig agierenden lernenden Organisationen
als Partner der regionalen Berufsbildung (BEAGLE)

Forschungsbericht von

Matthias Becker, Universität Flensburg
Georg Spöttl, Universität Bremen
Ralph Dreher, Universität Flensburg
unter Mitarbeit von Carl-Heinz Doose

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

**Materialien zur Bildungsplanung
und zur Forschungsförderung**

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)
- Geschäftsstelle -
Friedrich-Ebert-Allee 38
53113 Bonn

Telefon: (0228) 5402-0
Telefax: (0228) 5402-150
E-mail: blk@blk-bonn.de
Internet: www.blk-bonn.de

ISBN Nr. 3-934850-77-4
2006

Vorwort der Vorsitzenden des Arbeitskreises "Berufliche Aus- und Weiterbildung"

Nirgendwo ist die Verzahnung von Ausbildungs- und Beschäftigungssystem so eng wie im beruflichen Schulwesen. Dabei unterliegen die beruflichen Schulen aufgrund ihrer Schlüsselrolle einem hohen Innovations- und Anpassungsdruck, der sich aus der raschen technologischen Weiterentwicklung und dem exponentiell ansteigenden Wissenszuwachs ergibt. Gleichzeitig hat sich das Ausbildungsverhalten der Betriebe signifikant geändert. Neben der unbestrittenen Ausbildungsstärke des dualen Systems spielen kurzfristige ökonomische Erwägungen eine immer bedeutendere Rolle bei der Ausbildungsentscheidung. Die Frage, ob Erstausbildung "sich rechnet", scheint immer größere Bedeutung für die Gestaltung der Berufsausbildung zu erlangen. Parallel dazu steigt die Zahl der Jugendlichen, die keinen Zugang zum Ausbildungsmarkt finden und auf staatliche Maßnahmen angewiesen sind.

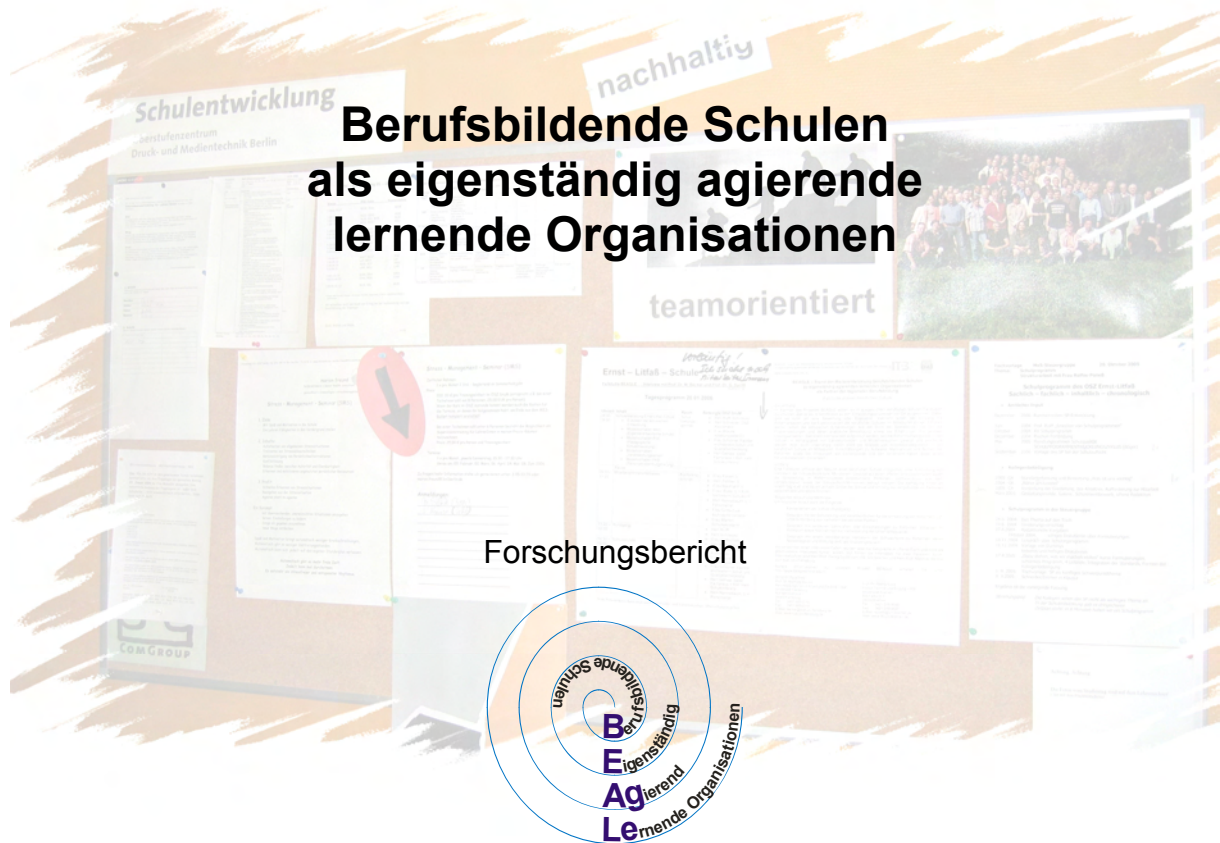
Bundesweit hat man sich vor diesem Hintergrund auf den Weg gemacht, den Schulen weitere Gestaltungsfreiräume zu eröffnen, die es ihnen ermöglichen, auf operativer Ebene direkt vor Ort noch schneller und flexibler auf den individuellen Bedarf ihrer Region eingehen zu können. Mit dem Zuwachs an Gestaltungsräumen vor Ort ist aber untrennbar auch die Frage nach der qualitativen Verantwortung für die Erfüllung des verfassungsrechtlich verankerten Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schulen verbunden.

Der hier vorliegende Abschlussbericht des Forschungsprojekts "BEAGLE" greift die bundesweit sehr vielfältigen Aktivitäten zur Weiterentwicklung der beruflichen Schulen hin zu operativ eigenständigeren regionalen Zentren für Berufsbildung auf. Er stellt die aktuellen Entwicklungen umfassend und synoptisch dar und trägt damit wesentlich zur Transparenz bei.

Der Arbeitskreis berufliche Aus- und Weiterbildung dankt den Autoren dieses Abschlussberichtes, dem Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat) der Universität Flensburg und dem Institut Technik und Bildung der Universität Bremen, für die fundierte Analyse dieses umfangreichen Entwicklungsfeldes. Die Ergebnisse dieses Berichts sind eine wertvolle Ergänzung für die weitere Diskussion über die Zukunft der beruflichen Schulen.

Dr. Hans-Jürgen Berg
Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend
Rheinland-Pfalz

Klaus Lorenz
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Baden-Württemberg



BEAGLE

Stand der Weiterentwicklung berufsbildender Schulen zu eigenständig agierenden lernenden Organisationen als Partner der regionalen Berufsbildung

Verfasser:

Matthias Becker, Universität Flensburg

Georg Spöttl, Universität Bremen

Ralph Dreher, Universität Flensburg

unter Mitarbeit von Carl-Heinz Doose

Juli 2006



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
2	Auftrag und Zielsetzung der Untersuchung	11
2.1	Ausgangslage	11
2.2	Zielsetzung	11
3	Forschungsdesign	12
3.1	Online-Befragung der Kultusministerien	12
3.2	Fallstudien in ausgewählten Ländern	13
3.3	Dokumentenanalysen	16
3.4	Auswertung der Online-Befragung, der Fallstudien und der Dokumentenanalyse	16
4	Charakterisierung von Reformen zur Weiterentwicklung berufsbildender Schulen	18
4.1	Reformen als Reaktion auf strukturelle Veränderungen	18
4.2	Identifizierbare Trends bei den Verwaltungsreformen	20
5	Ergebnisse aus den empirischen Untersuchungen - Reformprozesse in den Ländern	24
5.1	Auswertung der Fragebogenerhebung	24
5.1.1	Einbindung von berufsbildenden Schulen in Reformen	24
5.1.2	Vernetzung der berufsbildenden Schulen und Zusammenarbeit im regionalen Netz	28
5.1.3	Zuständigkeiten der Schulaufsicht	30
5.1.4	Weitergehende Planungen zur Weiterentwicklung berufsbildender Schulen	33
5.1.5	Maßnahmen zur Erhöhung der Eigenverantwortung	37
5.1.6	Relevanz von Entwicklungsfeldern berufsbildender Schulen	51
5.1.7	Aus- und Fortbildung von Lehrkräften	54
5.2	Dokumentenanalysen und Ergebnisse aus den Fallstudien	58
5.2.1	Baden-Württemberg	64
5.2.2	Bayern	66
5.2.3	Berlin	69
5.2.4	Brandenburg	71
5.2.5	Bremen	73
5.2.6	Hamburg	75
5.2.7	Hessen	77
5.2.8	Mecklenburg-Vorpommern	79
5.2.9	Niedersachsen	80
5.2.10	Nordrhein-Westfalen	81
5.2.11	Rheinland-Pfalz	83
5.2.12	Saarland	85

5.2.13 Sachsen	86
5.2.14 Sachsen-Anhalt	86
5.2.15 Schleswig-Holstein	88
5.2.16 Thüringen	89
5.3 Synopse aus der Analyse der Schulgesetze	91
6 Erkenntnisse – Verlagerung von Verantwortung auf die berufsbildenden Schulen	95
6.1 Bildungsverantwortung	95
6.1.1 Eigenverantwortliche Gestaltung der Bildungsangebote	95
6.1.2 Weiterbildung als Aufgabe der berufsbildenden Schulen	97
6.1.3 Neue Qualität der Lernortkooperation im regionalen Bildungsnetzwerk	99
6.2 Personalverantwortung	100
6.2.1 Personalrekrutierung	100
6.2.2 Personalentwicklung	101
6.2.3 Verlagerung des Dienst- und Disziplinarrechts	104
6.3 Finanzverantwortung	107
6.3.1 Übernahme der Finanzverantwortung durch Budgetierung der berufsbildenden Schulen	107
6.3.2 Finanzierung von Aufgaben auf der Basis von Ziel- und Leistungsvereinbarungen, Verträgen und Kontrakten	107
6.3.3 Einführung eines kaufmännischen Rechnungswesens	108
6.4 Steuerungsverantwortung	109
6.4.1 Rahmensteuerung berufsbildender Schulen	109
6.4.2 Wandel der Schulleitungs- und Führungsaufgaben	111
6.4.3 Neue Gremien- und Kooperationsstrukturen	112
6.4.4 Vernetzung mit der Region	114
6.5 Qualitätsverantwortung	114
6.5.1 Selbstevaluation	114
6.5.2 Fremdevaluation	115
6.5.3 Die Einführung von Qualitätsmanagement an berufsbildenden Schulen	119
6.5.4 Qualitätsrahmen der Länder und die neue Rolle der Schulaufsicht	122
7 Entwicklungsperspektiven für berufsbildende Schulen	126
Anhang 1: Ansprechpartner für Reformprojekte der berufsbildenden Schulen in den Ländern	145
Anhang 2: Fragebogen für die Befragung der Länder	149
Anhang 3: Interviewleitfaden für die Befragung berufsbildender Schulen	162
Anhang 4: Synoptische Gegenüberstellung wesentlicher Merkmale aus den Schulgesetzen	167

Anhang 5: Beispiele für Entwicklungen in berufsbildenden Schulen

183

Fall A: Baden-Württemberg

Fall B: Bayern

Fall C: Hessen

Fall D: Thüringen

Fall E: Berlin

Abkürzungsverzeichnis

In folgendem Bericht werden wiederholt Abkürzungen für die Namen der Länder der Bundesrepublik Deutschland sowie für die berufsbildenden Schulen und deren Bildungsgänge verwendet. Die Bedeutung der Abkürzungen ist in der nachstehenden Tabelle zusammengefasst.

Bundesland	Abkürzung	Bundesland	Abkürzung
Baden-Württemberg	BW	Niedersachsen	NI
Bayern	BY	Nordrhein-Westfalen	NW
Berlin	BE	Rheinland-Pfalz	RP
Brandenburg	BB	Saarland	SL
Bremen	HB	Sachsen	SN
Hamburg	HH	Sachsen-Anhalt	ST
Hessen	HE	Schleswig-Holstein	SH
Mecklenburg-Vorpommern	MV	Thüringen	TH

Abkürzungen für Schularten/Bildungsgänge der berufsbildenden Schulen

Ausbildungsvorbereitendes Jahr	AVJ	
Berufsbildende Schule	BS	(hier auch als Abk. für Berufsschule)
Berufsfachschule	BFS	
Berufsoberschule	BOS	
Berufsgrundbildungsjahr	BGJ	
Berufsvorbereitungsjahr	BVJ	
Berufsvorbereitungsschule	BVS	(Hamburg)
Fachakademie/Berufsakademie	FA/BA	(Bayern)
Fachgymnasium	FG	
Fachschule	FS	
Fachoberschule	FOS	

In diesem Bericht werden die Bezeichnungen *Berufliche Schule* und *Berufsbildende Schule* synonym verwendet und umfassen alle oben aufgeführten Schularten.

Sonstige Abkürzungen

BBZ	Berufsbildungszentren (SL)
BLBS	Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
QM	Qualitätsmanagement
KM	Kultusministerium
KMK	Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
MES	Modellvorhaben Eigenverantwortliche Schule (BE)
MODUS21	Modell Unternehmen Schule im 21. Jahrhundert (BY)
MoSeS	Modellvorhaben Stärkung der Selbständigkeit von Schulen (BB)
OES	Operativ Eigenständige Schule (BW)
PES	Projekt Erweiterte Selbständigkeit (RP)
Profil21	Projekt Berufliche Schule in Eigenverantwortung - im 21. Jh. (BY)
ProReBeS	Projekt Reform der Beruflichen Schulen (HH)
ProReKo	Projekt Regionale Kompetenzzentren (NI)
ReBiZ	Regionale Berufsbildungszentren (HB)
RBZ	Regionales Berufsbildungszentrum
STEBs	Stärkung der Eigenständigkeit Beruflicher Schulen (BW)
VLW	Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V.

Anmerkung: Um die Lesbarkeit des Berichtes zu verbessern, haben wir darauf verzichtet, stets die männliche und die weibliche Form zu verwenden. Leserinnen und Leser mögen sich bitte entsprechend weibliche und männliche Personen vorstellen, wo nur die männliche Form verwendet wurde.

1 Einleitung

Seit etwa einem Jahrzehnt wird die Diskussion um die Weiterentwicklung berufsbildender Schulen in Verbindung gebracht mit einer Qualitätsverbesserung der Ausbildung und damit einhergehend mit der Notwendigkeit stärker eigenverantwortlichen Handelns der Schulen. Anstöße dafür kamen aus der Wirtschaft, die in den 1980er-Jahren begann, mit hoher Geschwindigkeit Qualitätsmanagementkonzepte einzuführen. Gleichzeitig nahm das Bestreben zu, die Qualität der Arbeit in den Schulen systematisch abzusichern und zu verbessern¹. In nahezu allen Ländern werden inzwischen Überlegungen zur Verantwortungsverlagerung von den Ministerien an die Schulen angestellt, um diese in die Verantwortung der Schulentwicklung stärker mit einzubinden. Gleichsam der „lean production“-Welle in der Wirtschaft folgend zielen viele Maßnahmen darauf ab, Entscheidungskompetenz in die Schulen zu verlagern und zugleich deren Rechenschaftspflicht gegenüber vorgeordneten Behörden und der Gesellschaft zu verstärken und transparenter zu gestalten. Dies erscheint angesichts des geringen Grades an Autonomie Deutscher Schulen² ein unmittelbar einschichtiges Anliegen zu sein.

Berufsbildende Schulen befinden sich auf dem Weg zu eigenständiger arbeitenden lernenden Organisationen. Allerdings wird dieser Weg in Deutschland nicht überall mit gleicher Intensität beschritten. Die vorherrschenden Konzeptionen und schulspezifischen Umsetzungen könnten variantenreicher kaum sein. Dies liegt nicht nur an unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der Schulverwaltungen und der Berufsbildungspolitik in den Ländern, sondern auch an regionalen Besonderheiten und Anforderungen an berufsbildende Schulen. Jede berufsbildende Schule entwickelt sich daher anders und ist mit unterschiedlichen Aufgaben in regionale Netzwerke formell oder informell eingebunden.

Eine einheitliche Darstellung der aktuellen Entwicklungen kann somit kaum gelingen, weil die je sehr spezifischen regionalen Anforderungen an die berufsbildenden Schulen nicht in allen Einzelheiten aufgezeigt werden können. Zu individuell sind die regionalen Besonderheiten. Dennoch zeigen sich Wege guter Praxis, die Anregungen für die Weiterentwicklung der berufsbildenden Schulen Deutschlands insgesamt geben können. Diese gilt es differenzierter zu analysieren, um Rückschlüsse für generellere Entwicklungen ziehen zu können. Auch können Trends für Entwicklungen aus dem Vorgehen einzelner Schulen und der einzelnen Länder abgelesen werden, vor allem dann, wenn die Weiterentwicklung in enger Kooperation mit Partnern aus der Wirtschaft und dem gesellschaftlichen Umfeld der Schulen betrieben wird. Die Dokumentation von exemplarisch untersuchten „Fällen“ berufsschulischer Praxis und Reformschritten so wie die Analyse aktueller Reformansätze und -projekte der Länder ist daher Kern des vorliegenden Berichts. Besonders die Untersuchungen zur Verant-

¹ Diese Grundtendenz gilt derzeit für das gesamte Schulwesen, wie das Handlungsfeld 5 der KMK „Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie einer ergebnisorientierten Evaluation“ zeigt (Avenarius u.a. 2003b, S. 258ff.).

² Für die allgemeinbildenden Schulen nimmt Deutschland im PISA-Test nur Platz 20 unter den OECD-Mitgliedsstaaten ein (vgl. OECD 2001, S. 360). Berufsbildende Schulen, die bislang nahezu den gleichen schulgesetzlichen Bedingungen unterliegen, haben kaum mehr Autonomie.

wortungsverlagerung bergen dabei bildungspolitische Brisanz, weil die politisch Verantwortlichen Ländervergleiche fürchten und Verbände und Gewerkschaften stets auch die Gefahr sehen, dass Reformen zur Verantwortungsverlagerung heimliche Ressourceneinsparungen bedeuten.

In diesem Bericht kann es nicht um eine vergleichsbezogene Bewertung von Länderprojekten und schon gar nicht um die Beeinflussung der Bildungspolitik gehen, wohl aber um die Identifizierung von Schwachstellen und Umsetzungshindernissen bei Reformschritten. Diese sollen vor allem durch exemplarisch durchgeführte Fallstudien transparent gemacht werden, um zu dokumentieren, wie berufsbildende Schulen mit Reformen umgehen und welche Rolle diese für die Weiterentwicklung in der täglichen Praxis spielen. Der Betrachtung des Zusammenspiels innerer Entwicklungen sowie äußerer Strukturveränderungen kommt dabei besondere Bedeutung zu.

Die landesbezogenen Reformprojekte sind mittlerweile überwiegend sehr gut dokumentiert, so dass wir in diesem Bericht nur eine knappe Darstellung derselben liefern und uns ansonsten weitgehend auf Quellenangaben beschränken. Wesentlicher für die Diskussion um die Weiterentwicklung der berufsbildenden Schulen sind die strukturellen Veränderungen und konkreten Maßnahmen und Wirkungen, die zu einer Verantwortungsverlagerung bei der

- *Steuerung des Schulsystems,*
- *Zuständigkeit für Bildung,*
- *Verantwortung für die Finanzen,*
- *Qualitätsentwicklung und*
- *Zuständigkeit für das Personal*

führen. Die dazu relevanten Entwicklungen so wie die innerschulisch stattfindenden Entwicklungsprozesse machen die Schwerpunkte des vorliegenden Berichtes aus.

So verschieden die Reformschritte in den beruflichen Schulen auch sind, so sehr verfolgen jedoch alle das gleiche Ziel, nämlich die Potenziale in den Schulen vor allem für erfolgreiche regionale Partnerschaften auszuschöpfen und die Qualität des berufsbildenden Unterrichts weiter zu erhöhen und abzusichern. Die Komplexität dieses Anliegens kommt auch durch den Titel des Forschungsprojektes zum Ausdruck: „Stand der Weiterentwicklung berufsbildender Schulen zu eigenständig agierenden lernenden Organisationen als Partner der regionalen Berufsbildung“, kurz **BEAGLE**.

2 Auftrag und Zielsetzung der Untersuchung

2.1 Ausgangslage

Der Arbeitskreis „Berufliche Aus- und Weiterbildung“ der BLK hat sich seit dem Jahr 2000 mit den notwendigen Wandlungsprozessen der beruflichen Schulen und den damit verbundenen Herausforderungen befasst (vgl. BLK-Heft 92, BLK 2001a). Die Schul-, Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung der berufsbildenden Schulen ist unauflöslich mit der betrieblichen Berufsausbildung verbunden („Primat der dualen Berufsausbildung“). Andere Aufgaben sind hinzugekommen. Abgeleitet aus dieser Verbundenheit hat der Arbeitskreis auf der Grundlage einer Fachtagung (vgl. die Dokumentation im BLK-Heft 99, BLK 2002) prinzipiell die Weiterentwicklung berufsbildender Schulen als Partner in regionalen Berufsbildungsnetzwerken befürwortet und auf der Grundlage eines Leitbildes Empfehlungen zur strukturellen Entwicklung, zur Personalentwicklung und zur Rolle als kompetenter Partner in der Region formuliert (vgl. BLK-Heft 105, BLK 2003).

Es erscheint angebracht, nach mehr als 3 Jahren eine Zwischenbilanz aus den eingeleiteten Schulentwicklungsprozessen (z. T. als ausgewiesene Landesprojekte) zu ziehen. Auf Bitte des Arbeitskreises „Berufliche Aus- und Weiterbildung“ der BLK hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Jahre 2004 beschlossen, das Forschungsprojekt BEAGLE zu fördern.

2.2 Zielsetzung

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, den Status der Reformen in den einzelnen Ländern systematisch zu erheben, zu analysieren und zu dokumentieren. Dazu werden relevante Bereiche der Weiterentwicklung zu mehr Eigenverantwortung und Selbstständigkeit berufsbildender Schulen untersucht. Informationen zu folgenden Schwerpunkten werden dazu erhoben:

- A: Rahmendaten, Zuständigkeiten und Vernetzung;
- B: Laufende Vorhaben und Reformen;
- C: Zukünftige Planungen;
- D: Eigenverantwortung und rechtliche Selbstständigkeit – Reformansätze;
- E: Entwicklungsfelder berufsbildender Schulen (vgl. hierzu Spöttl/Becker 2003);
- F: Aus- und Fortbildung von Lehrkräften.

Die Erkenntnisse aus den Erhebungen werden so aufbereitet, dass sie eine fundierte Grundlage für die Diskussion über zukünftige Entwicklungen berufsbildender Schulen bieten. Eine Fachtagung mit einer ähnlichen Ausrichtung wie die BLK-Fachtagung am 3./4. Dezember 2001 in Lübeck wäre ein erster Schritt, um die Diskussion nicht nur zu initiieren, sondern um Entwicklungsperspektiven über die Länder hinweg abzuwägen.

3 Forschungsdesign

Das Forschungsprojekt BEAGLE knüpft an die Empfehlungen des Arbeitskreises Aus- und Weiterbildung der BLK zur Weiterentwicklung der berufsbildenden Schulen an (vgl. BLK-Heft 105, BLK 2003). Dort wurden einerseits Leitbilder für deren Weiterentwicklung beschrieben (ebd., S. 7ff.) und andererseits Empfehlungen zu folgenden Schwerpunkten mit dem Ziel einer Entwicklung hin zu kompetenten Partnern in regionalen Netzwerken gegeben:

- a) Strukturelle Entwicklungen (ordnungspolitische Aspekte, Organisation der Schulen, Stützungsstrukturen, externe Steuerung, rechtliche Aspekte);
- b) Personalentwicklung (Anforderungen an Lehrkräfte, Lehrerbildung, Personalmanagement, Schulleitungskompetenz und Schulmanagement);
- c) Partnerrolle in regionalen Berufsbildungsnetzwerken.

Aus den Empfehlungen heraus wurden für das Forschungsprojekt BEAGLE unter Berücksichtigung aktueller Entwicklungen in den Ländern relevante Untersuchungsaspekte identifiziert und zu Untersuchungsfeldern gebündelt (vgl. Abbildung 1). Dieser Schritt wurde deshalb getan, um sicher zu stellen, dass für die Erfassung des Entwicklungsstandes der aktuelle Diskussionsrahmen als Bezugsgröße dient.

3.1 Online-Befragung der Kultusministerien

Zu den einzelnen Aspekten der Untersuchungsschwerpunkte wurden Fragen formuliert, die den Kultusministerien der 16 Länder in einem standardisierten Fragebogen gestellt wurden (vgl. Anhang 2). Ziel dieses Fragebogens war, mit den Ergebnissen eine „Visitenkarte“ zum Entwicklungsstand der einzelnen Länder zeichnen zu können. Der Fragebogen bot zu nahezu allen Schwerpunkten neben einer Einschätzung auf vorgegebener Skala freie Antwort- und Ergänzungsmöglichkeiten, um den gegenwärtigen Stand der Entwicklung hin zu mehr Eigenverantwortung und Selbstständigkeit beruflicher Schulen in den Ländern möglichst treffend charakterisieren zu können.

Erhoben wurden:

- a) Rahmendaten zu und Zuständigkeiten für Reformprojekte, der Stand und die Ausrichtung von Gesetzgebungsverfahren, von Verwaltungsakten und Vernetzungsbestrebungen.
- b) Erkenntnisse aus abgeschlossenen und laufenden Projekten, Schulversuchen, Modellversuchen und sonstigen landesweiten Vorhaben und Reformen.
- c) Planungsdaten für Reformen.
- d) Informationen zur Kennzeichnung und Charakterisierung der Reformansätze hinsichtlich Steuerung der berufsbildenden Schulen, Verlagerung der Bildungsverantwortung, Personalverantwortung sowie Finanzverantwortung. Außerdem wurden Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und –sicherung abgefragt.
- e) Einschätzungen zur Relevanz von Entwicklungsschwerpunkten für die Weiterentwicklung berufsbildender Schulen.

- f) Ausrichtung und Maßnahmen zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften mit Blick auf die Weiterentwicklung berufsbildender Schulen.

3.2 Fallstudien in ausgewählten Ländern

Ausgewählte *Fallstudien* in verschiedenen Ländern sollen darüber hinaus

- a) repräsentative praktische Beispiele der Umsetzung von Reformen aufzeigen,
- b) die Vorteile und den Nutzen verschiedener Schulentwicklungsstrategien für berufsbildende Schulen, Schulträger, Ausbildungsbetriebe / Wirtschaft und Schülerinnen / Auszubildende aufzeigen,
- c) Anhaltspunkte über die Dynamik der Reformprozesse geben und
- d) aufzeigen, ob sich die Entwicklungsperspektiven der Schulen im Rahmen von Implementierungsprozessen verändern.

Im Mittelpunkt einer Fallstudie standen jeweils Besuche einer oder mehrerer berufsbildender Schulen in einem Bundesland. Wo dies möglich war, wurden Vertreter der Schulaufsicht bzw. aus den Ministerien für Interviews mit herangezogen.

Für die Auswahl der Fälle wurden folgende Kriterien zugrunde gelegt:

1. Die berufsbildende Schule (BS) muss in Reformprojekte eingebunden bzw. von diesen direkt betroffen sein.
2. Es sollen BS beteiligt sein, die bereits längere Zeit Erfahrungen mit Reformprojekten sammeln konnten und solche, die erst am Anfang eines Entwicklungsprozesses stehen (BS mit unterschiedlichen Entwicklungsstadien).
3. Die BS ist bei der Ausgestaltung eines der in Abbildung 1 aufgeführten Entwicklungsfelder aktiv.
4. Es sollen sowohl Kreisberufsschulen als auch städtische Schulen mit einbezogen werden, um regionale Besonderheiten wenigstens ansatzweise mit erfassen zu können.
5. Es sollen BS mit unterschiedlicher inhaltlicher Ausrichtung (gewerblich-technische, wirtschaftliche und sozialpädagogische Berufe) beteiligt sein. Eine ausgewogene Mischung verschiedener Berufsfelder ist gewünscht, um unterschiedliche Problembereiche und Entwicklungsnotwendigkeiten identifizieren zu können.

Die Auswahl der Fälle wurde in Absprache zwischen den Kultusministerien und den Berichtenden nach den genannten Kriterien getroffen.

Im Rahmen der Fallstudien wurden Interviews mit Beteiligten an den Schulentwicklungsprozessen und mit Schlüsselpersonen geführt. Durch einen Schulrundgang sollte ein Eindruck von der vorherrschenden Schulkultur vermittelt werden. Für die Durchführung der Interviews kam ein Interviewleitfaden zum Einsatz (vgl. Anhang 3), der allerdings nicht chronologisch abgearbeitet wurde, sondern im Sinne fokussierter Interviews (vgl. Hopf 2000, S. 353ff.) als Gesprächsleitfaden diente. Mit den Schulen wurde im Vorfeld der Ablauf für die Durchführung der Fallstudie abgesprochen. Dieser erlaubte Schwerpunktsetzungen seitens der Schule, beinhaltete jedoch in allen Fällen folgende Elemente:

- Kennenlernen der Schule (Rundgang),
- Gespräch mit der Schulleitung und Verantwortlichen zur Umsetzung von Reformen (ggf. unter Einbindung von Vertretern betrieblicher Partner),
- Befragung einzelner Lehrkräfte zur Einschätzung eingeleiteter Reformen, Entwicklungsschritte und Initiativen im Kollegium sowie Maßnahmen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität,
- Gespräch mit einem Vertreter/einer Vertreterin der Schulaufsicht zu Reformen, deren Notwendigkeit, Wirkung und Unterstützung durch die Behörde.

Die Diskussionen und Gespräche wurden in nahezu allen Fällen als Gruppengespräche geführt. Dabei wurde auch darauf geachtet, dass Gesprächsrunden mit Lehrkräften ohne Schulleitung zustande kamen, um offene Einschätzungen aus den Lehrerkollegien zu erhalten. Bei Gruppeninterviews mit der Schulleitung wurde zudem stets auch ein Mitglied des Personalrats eingebunden.

Wie oben schon benannt, bezogen sich die Fragen sehr stark auf die strukturellen Entwicklungen der Schulen hin zu eigenständig agierenden lernenden Organisationen so wie auf die Wirkungen von Reformschritten in Richtung auf mehr Eigenständigkeit. Dass dabei nicht nur der Unterricht und die vorherrschende Lernkultur mit zum Befragungsspektrum gehören sondern auch die Finanzverantwortung, Personalverantwortung, Steuerungsverantwortung, Bildungsverantwortung, Qualitätsverantwortung u.a. ist naheliegend. Abbildung 1 verdeutlicht die Komplexität der schulischen Strukturen und deren Eingebundenheit in die behördlichen, administrativen und schulischen Strukturen der jeweiligen Region. Es war deshalb für die befragten Zielgruppen so ohne weiteres gar nicht möglich, sich von diesen Strukturen zu lösen und zu einzelnen Schwerpunkten gezielt Auskunft zu geben, weil immer gleich die gegenseitigen Abhängigkeiten zum Tragen kamen. Das erschwert Schulforschung erheblich; vor allem ist ein tiefes Eindringen in einzelne Felder nicht einfach, um aus den Erkenntnissen eine genaue Ursachen-Wirkungs-Analyse zu erarbeiten. Abbildung 1 wurde deshalb vor den Befragungen erstellt, um ein Bewusstsein über die Strukturen und deren Zusammenhänge bei den Forschern herzustellen, damit sie die Zielgruppe entlang dieser „Linien“ etwas leichter gezielt befragen konnten.

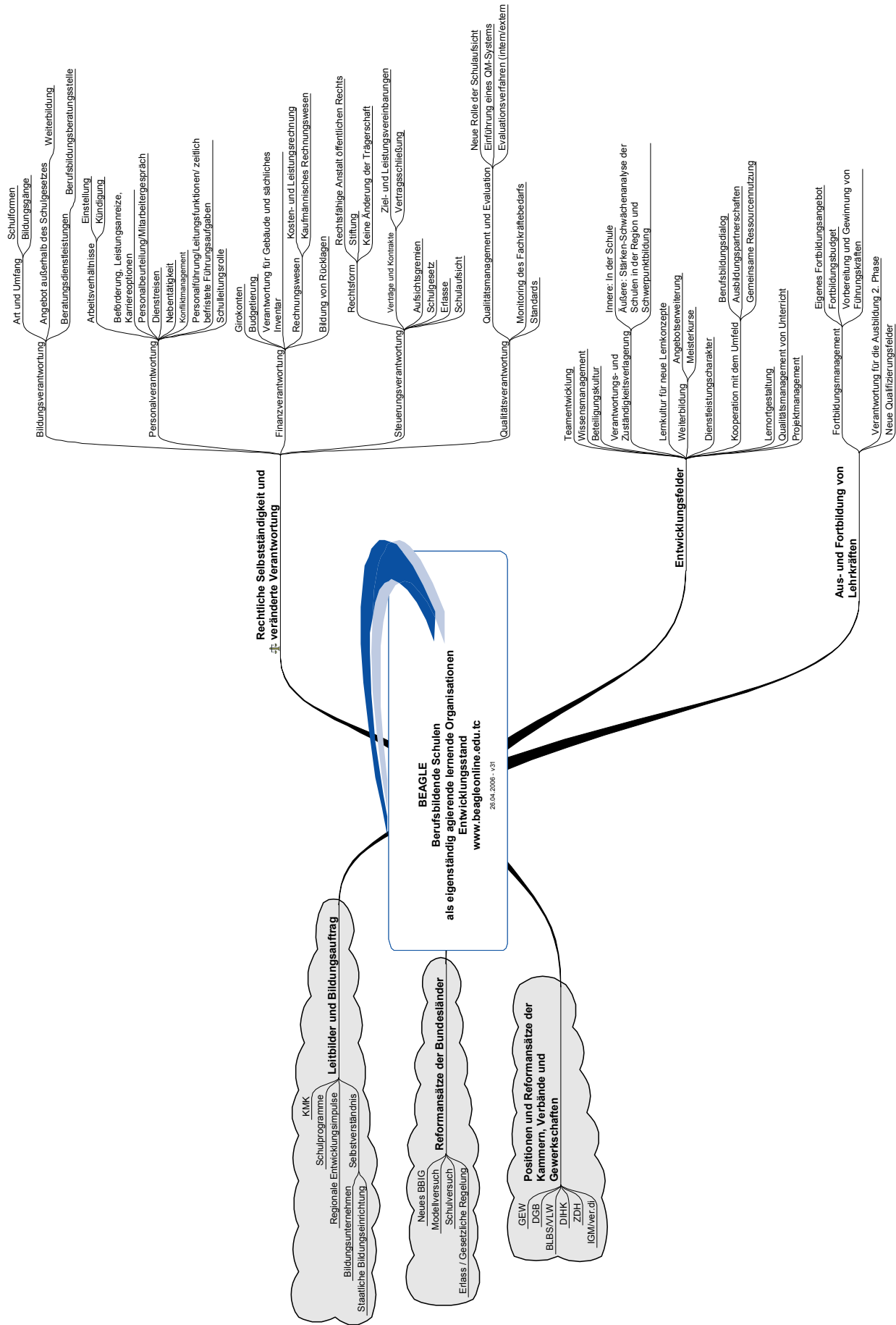


Abbildung 1: BEAGLE-Untersuchungsfelder

3.3 Dokumentenanalysen

Um die zahlreichen Gutachten und Veröffentlichungen zur Thematik zu erfassen, wurde eine Dokumentenanalyse vorgenommen, mit der Berichte, Schulgesetze, Verordnungen, Erlasse, Projektbeschreibungen der Länder und Internetauftritte analysiert wurden. Die Erkenntnisse daraus erlauben eine bessere Einordnung der Antworten aus der Online-Befragung und aus den Fallstudien. Zudem ist es leichter möglich, Aufschlüsse über Fortschritte („innovatives Plus“) bezogen auf die jeweiligen länderspezifischen Zielsetzungen der Projekte, Schulversuche oder Anliegen zu erhalten. Herausgearbeitet wurden vor allem Fortschritte in den oben genannten Entwicklungsfeldern über den Zeitraum der letzten drei Jahre in Anlehnung an die Empfehlungen der BLK zur „Weiterentwicklung der berufsbildenden Schulen“ (BLK-Heft 105, BLK 2003, S. 12ff.).

3.4 Auswertung der Online-Befragung, der Fallstudien und der Dokumentenanalyse

Für die Auswertung der Online-Befragung wurde für jedes Bundesland ein Arbeitsbereich auf einer Internetplattform eingerichtet (vgl. Abbildung 2). Es zeigte sich jedoch rasch, dass eine große Zahl der Ministerien eine lokale Bearbeitung des Fragebogens bevorzugte.



Abbildung 2: BEAGLE-Internetpräsenz mit Arbeitsbereichen für die Online-Befragung der Kultusministerien

Von den 16 Ländern haben sich 12 an der Befragung beteiligt. Bei den drei ausdrücklich ablehnenden Ländern waren die dafür genannten Gründe sehr unterschiedlich. Ein Bundesland nannte als Grund, dass sich das Land in einem noch „zu frühen Stadium“ hinsichtlich der abgefragten Entwicklungen befände und sich daher kein Zugewinn für das Forschungsprojekt ergäbe. Ein weiteres Bundesland lehnte ab, weil aufgrund einer unklaren politischen Lage die weiteren Schritte für Reformprozesse offen seien. Die dritte Ablehnung wurde mit einer Kritik am Fragebogen verbunden – dieser hätte eine „zu große Distanz zur Realität der Arbeit von Schulaufsicht und Schulen“! Ein weiteres Bundesland sah sich nicht in der Lage, bis zur Erstellung dieses Berichtes den Fragebogen zu bearbeiten.

Die Fallstudien wurden in eigenen Berichten dokumentiert und untermauern einerseits die dargestellten Reformansätze der Länder mit Beispielen und zeigen andererseits, wie die Schulentwicklungsprozesse durch Maßnahmen der Länder unterstützt und optimiert werden. Die Fallstudien belegen besonders die wechselseitige Verzahnung struktureller Maßnahmen und innerer Entwicklungen in berufsbildenden Schulen. Mit der Dokumentenanalyse wird es vor allem möglich, Begründungszusammenhänge für einzelne Entwicklungen aufzudecken und in einzelnen Fallstudien identifizierte Sachverhalte zu relativieren, falls erforderlich. Ergebnisse der Dokumentenanalyse eignen sich aber auch, eine ganzheitlichere Sicht der Reformansätze herzustellen und besonders innovative Ansätze hervor zu heben.

4 Charakterisierung von Reformen zur Weiterentwicklung berufsbildender Schulen

4.1 Reformen als Reaktion auf strukturelle Veränderungen

Die Notwendigkeit für Reformen wird meist aus der Identifikation von Krisen oder Entwicklungslücken abgeleitet. Was als Krise angesehen wird, obliegt der Meinungsbildung in einer Gesellschaft während Entwicklungslücken bspw. anhand von ökonomischen Daten wie dem Bruttoinlandsprodukt fest gestellt werden oder auch am schlechten Abschneiden von Schülern bei internationalen Vergleichstests. Die Wurzeln aktueller Reformbemühungen an beruflichen Schulen wurden Anfang der 1990er Jahre gelegt. Zu dieser Zeit hatte die Wirtschaft einen gewaltigen Umstrukturierungsprozess bewältigt, der nicht nur zur Konsequenz hatte, dass sich die Produktionsstrukturen erheblich veränderten sondern der vor allem von einer gewaltigen Qualitäts- und Globalisierungswelle geprägt war, was andere Anforderungen an die berufliche Bildung nach sich zog, als dieses vorher der Fall war. Diese Entwicklungen wurden von den Vertretern der Berufsbildung als Herausforderung für tiefgreifende Reformen gesehen, um den Anforderungen der Wirtschaft und wirtschaftlichen Dynamik stand halten zu können. Anfang der 1990er-Jahre stand die Diskussion um die Implementierung der neu geordneten Berufe noch im Mittelpunkt. Sehr schnell begann in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre ein Reformprozess, der nicht nur Neuordnungen zur Folge hatte sondern auf strukturelle Veränderungen vor allem der beruflichen Schulen zielte. Polarisierend formuliert lautete die Forderung: „Mehr Selbständigkeit und vor allem Geschäftsfähigkeit für das berufliche Schulwesen“, damit es auf die Herausforderungen der Wirtschaft schneller reagieren kann. Anfangs waren es vor allem Wirtschaftsverbände, die diese Forderungen stellten. Gegen Ende der 1990er-Jahre schlossen sich diesen Überlegungen jedoch zahlreiche Schulleiter an; sie sahen die Notwendigkeit einer Restrukturierung der beruflichen Schulen, um sich für die dynamischer werdenden Herausforderungen der Zukunft zu rüsten (vgl. Spöttl 2003, S. 121f.). Damit bekannten sich wichtige Partner des Dualen Systems zu einem auf Qualitätsverbesserung hin ausgerichteten Reformkurs, der mit der Forderung in Verbindung gebracht wurde, dass dieser Schritt nur mit einer deutlich erhöhten Eigenständigkeit der beruflichen Schulen machbar ist.

In einem anderen Argumentationsstrang ist seit einer Dekade von einer Krise des dualen Systems und von Reformnotwendigkeiten beim Berufsbildungssystem die Rede. Zahlreiche Argumente und Einschätzungen, die in diesem Zusammenhang geäußert werden, stehen nicht mit der Situation der berufsbildenden Schulen in Verbindung, sondern mit der *Ausbildungsplatzsituation* und der *Entwicklung der Erwerbsarbeit so wie der Bedeutung berufsförmig organisierter Arbeit* (vgl. Greinert 1994; Kutscha 1992). Folgende kritische Entwicklungen werden in diesem Zusammenhang genannt, auf die die Politik mit verschiedenen Aktionen reagiert hat:

- Abbau von Ausbildungsplätzen – politische Reaktion: Ausbildungspakt,
- Mangelnde Flexibilität herkömmlicher Ausbildungsberufe – politische Reaktion: Neuordnungswelle etwa der elektrotechnischen, fahrzeugtechnischen und metalltechnischen Berufe; neue Ausbildungsstrukturen, Stichworte: Einsatzfelder, Zeitrahmen, Lernfelder,

- Mangelnde Attraktivität der Berufe des dualen Systems und Tendenz zu Bildungswegen mit Hochschulreife und Studium – politische Reaktion: neue Berufsbilder mit „höherer Attraktivität“; z. B. IT-Berufe.

Den berufsbildenden Schulen als Partner des dualen Systems wird nach wie vor eine zu geringe Reformfähigkeit zugesprochen, die etwa durch das Berufsbildungsreformgesetz vom März 2005 mit neuen strukturellen Möglichkeiten verbessert werden sollte. Darüber hinausgehende Reformüberlegungen für berufsbildende Schulen reichen bis hin zu Ansätzen der „Privatisierung“ unter Beachtung der grundgesetzlichen Verantwortungszuweisung (vgl. Spöttl 2001).

Die bisherigen Reformansätze zur Weiterentwicklung berufsbildender Schulen können in der Summe als ein Spannungsfeld zwischen Maßnahmen zur Optimierung der staatlichen Verantwortung auf der einen Seite und zur deutlichen Rücknahme staatlicher Zuständigkeiten zugunsten einer Verantwortungsverlagerung an Schulen (schulische Verantwortung) charakterisiert werden. Neben diesen strukturellen Reformansätzen, die stets mit Hilfe von Regelungen (Gesetze, Erlasse, Verordnungen) und Unterstützungsmaßnahmen umgesetzt werden, spielen die Initiativen aus den Schulen heraus zunehmend eine wichtige Rolle. Zwischen den beiden Einrichtungen, Ministerien auf der einen und Schulen auf der anderen Seite, besteht zwar eine direkte Abhängigkeit, weil die Handlungsspielräume der berufsbildenden Schulen durch die Ministerien bestimmt werden. Allerdings ist der Innovationswille einzelner Schulen oft sehr ausgeprägt, so dass zahlreiche Initiativen vor Ort – oft in Zusammenarbeit mit dem Schulträger – entstehen und Handlungsspielräume geschaffen werden, von denen Druck auf die Ministerien ausgeht.

Eine stärker aus eigener Initiative agierende berufsbildende Schule hat nicht immer ein „mehr“ an Verantwortung und umgekehrt bedeutet eine Verantwortungsverlagerung auf die Schule nicht unbedingt, dass damit eine erhöhte Eigenständigkeit einhergeht. Dass sich hierin Widersprüchlichkeiten von Reformen zeigen können ist naheliegend wie auch bereits der Schulpädagoge und Evaluationsexperte Strittmatter erkannt hat. Mit Blick auf die weit reichenden Bestrebungen der Verantwortungsverlagerung von den Ministerien auf die Schulen betont er:

„Es macht nur dann Sinn, Verantwortung im Zusammenhang mit der Zuweisung von Macht zu bemühen, wenn auch Haftbarkeit damit verbunden und praktikabel ist. Andernfalls soll man von Zuständigkeiten, vom Bemühen um das Erfüllen von Standards etc. sprechen. Und man soll auf qualitative Feedbacksysteme vertrauen, welche dieser Bemühenspflicht besser entsprechen als die im Moment hoch modischen Ergebnisevaluationen“ (Strittmatter 2005, S. 9).

In der Matrix (vgl. Abbildung 3) wird aufgezeigt, in welchem Spektrum sich die aktuellen Diskussionen um Reformen bewegen. Es steht außer Frage, dass weiterhin der Staat den Bildungsauftrag sicherzustellen und mit zu verantworten hat. Andererseits gibt es jedoch verschiedene Entwicklungen zwischen mehr und weniger staatlicher Verantwortung und weniger staatlicher und mehr schulischer Initiative. Die staatliche Antwort, die heute auf mehr Verantwortung durch die Schulen gegeben wird, ist die Einführung von Evaluationsprozessen, um sicher zu stellen, dass er noch regelnd eingreifen kann, falls dieses aufgrund unzureichender Qualität der Evaluationsergebnisse als notwendig erachtet wird. Über die Erhebungen soll letztlich heraus gearbeitet werden, wie sich das Beziehungsgeflecht zwischen Staat und Schule aufgrund der

aktuellen Initiativen hin zu mehr Eigenverantwortung und Selbständigkeit der Schulen darstellt.

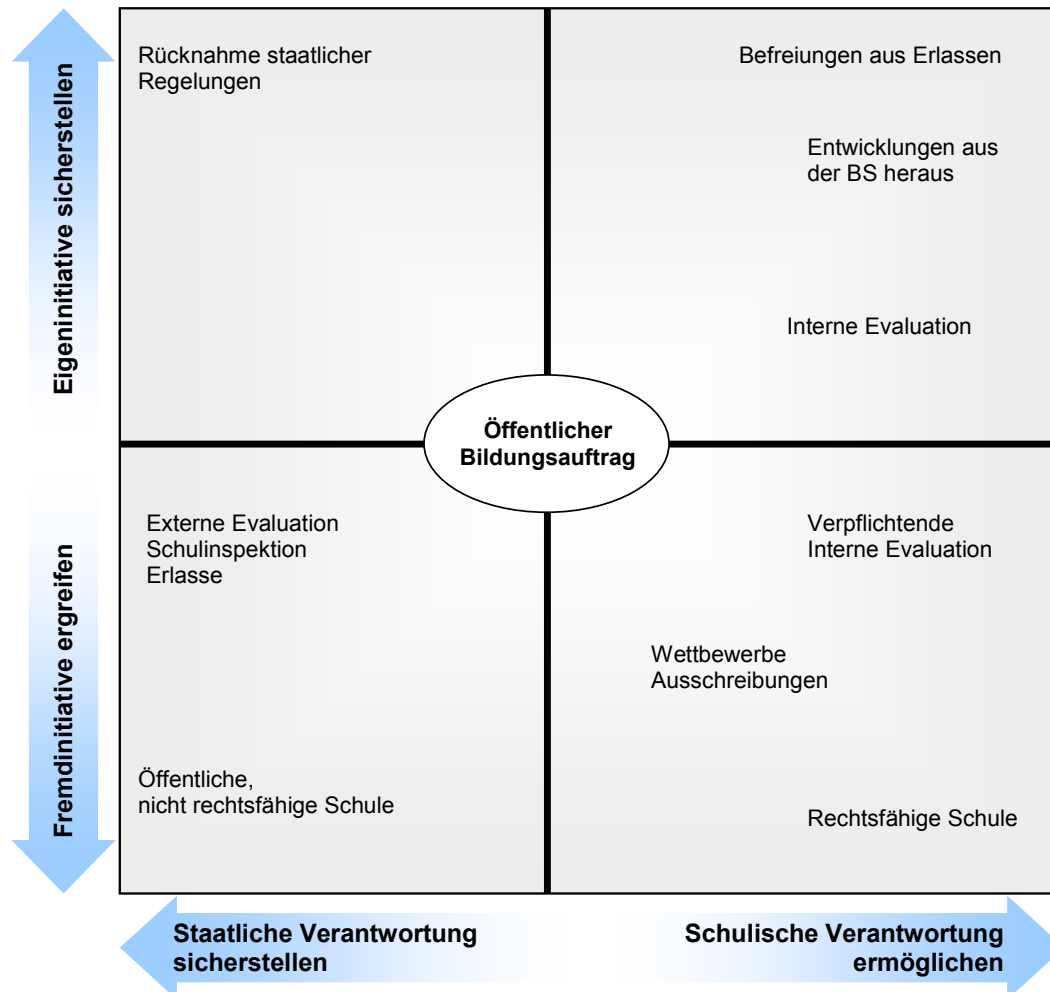


Abbildung 3: Reformansätze im Spannungsfeld von Verantwortung und Initiative

4.2 Identifizierbare Trends bei den Verwaltungsreformen

Neben den Einzelinitiativen wie vollzeitschulische Ausbildung, BBIG-Reform, Ausbildungsplatzprogramm Ost, Reaktionen auf die sinkenden Schülerzahlen, auf die demographische Entwicklung u.a. lassen sich folgende wesentliche Trends fest stellen:

- a) Strukturelle Entwicklungen:
Ordnungspolitische und schulrechtliche Maßnahmen, Professionalisierung der Organisation berufsbildender Schulen, Entwicklung von Stützungsstrukturen für die internen Weiterentwicklungsprozesse, Veränderung der externen Steuerung.
- b) Personalentwicklung:
Professionalisierung von Lehrkräften und der Lehrerbildung, Optimierung von Personalmanagement, Schulleitungskompetenz und Schulmanagement.
- c) Regionale Berufsbildungsnetzwerke:
Netzwerkbildung, Konzipierung eines neuen Handlungsrahmens, Erschließung von Entwicklungspotenzialen.

Wenn auch mit unterschiedlicher Ausprägung, so werden in allen Ländern Überlegungen zur Weiterentwicklung der berufsbildenden Schulen angestellt. Die Zielrichtungen unterscheiden sich allerdings durchaus von Bundesland zu Bundesland. Nicht in jedem Bundesland stehen dabei Projekte im Vordergrund. Oft sind es strukturelle Überlegungen, die eine systematisch angelegte Schulentwicklung notwendig machen. Dies hat folgende Ursachen:

- Obwohl die Zahl der Auszubildenden bisher auf relativ hohem Niveau noch ziemlich stabil ist (vgl. Abbildung 4), werden in den nächsten Jahren sehr unterschiedliche Entwicklungen in den einzelnen Ländern erwartet.
- Bereits jetzt sind die Entwicklungen der Schülerzahlen in einigen Ländern rückläufig und in Ländern wie Mecklenburg-Vorpommern wird in den kommenden Jahren mit einem Rückgang der Schulabgänger allgemein bildender Schulen von bis zu 50% gerechnet (vgl. Döring 2004, S. 159f.). Vor dem Hintergrund der dadurch zu erwartenden deutlich niedrigeren Schülerzahlen an berufsbildenden Schulen (vgl. Abbildung 5, Abbildung 6) erhalten ressourcenbündelnde Maßnahmen zur Absicherung der Unterrichtsversorgung in der Fläche und eine Konzentration von Schulstandorten hohe Priorität und dominieren zwangsläufig Schulentwicklungsprozesse. Während in Ländern wie Baden-Württemberg, Hamburg und Hessen sogar eher steigende Schülerzahlen zu erwarten sind, sinken vor allem in den neuen Ländern in den nächsten Jahren die Zahlen zum Teil dramatisch (vgl. Abbildung 6).
- Die schwankenden Schülerzahlen beeinflussen teilweise die Zunahme bzw. Abnahme der Zahl der Lehrkräfte, wobei hier allerdings auch die Altersstruktur bei den Lehrern zu beachten ist. Es stellen sich im Zuge der Reformen durch die Konzentration von Schulstandorten, Neueinstellungen und Abgänge bei den Lehrkräften sowie durch die Entwicklung der Schülerzahlen neue Schüler-Lehrerrelationen ein, die für die Steuerung der Berufsbildungssysteme in den Ländern eine nicht unerhebliche Rolle spielen (vgl. Abbildung 7).
- In manchen Ländern wurden Strukturveränderungen für berufsbildende Schulen eingeleitet, ohne gleichzeitig Ressourcen zur Unterstützung der Entwicklungen bereit zu stellen. Letztere werden zum Teil auch nicht für notwendig erachtet. Veränderungen finden so oftmals lautlos und zuweilen auch relativ unbemerkt statt. In vielen Fällen fehlt dann auch der notwendige Einblick, um die Qualität der Entwicklungen fest stellen zu können. Transferprozesse werden dadurch oft mangels Transparenz verhindert. Verbände und Gewerkschaften nehmen an solchen Entwicklungen in der Regel massiv Anstoß.³

³ Vgl. etwa die Stellungnahmen der GEW (<http://www.gew-saarland.de/aktuell/stelnahm/stelbbz.htm>) und des VLW (<http://www.vlw-saar.de/sn/0503.htm>) zum saarländischen Schulversuch BBZPlus.

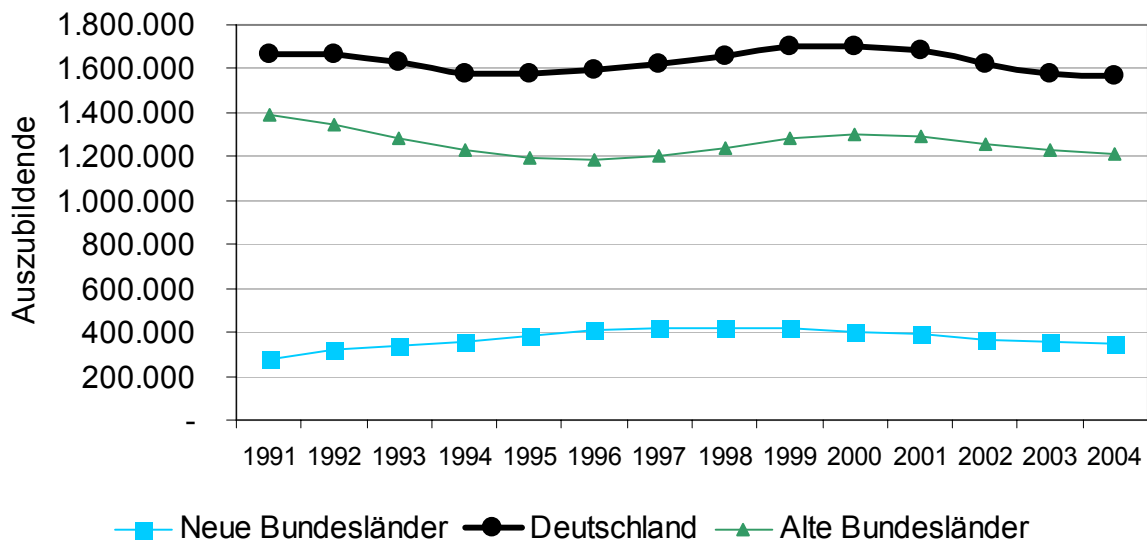


Abbildung 4: Entwicklung der Zahl der Auszubildenden (Quelle: DESTATIS 2005, Fachserie 11, Reihe 3)

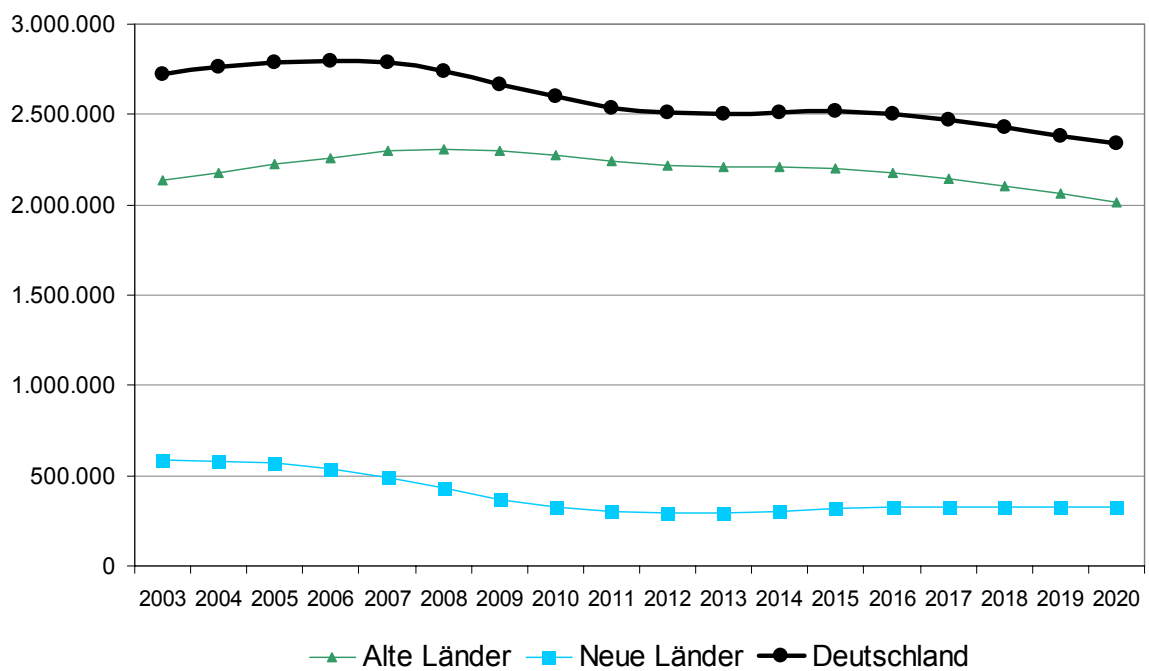


Abbildung 5: Prognose der Schülerzahlen an berufsbildenden Schulen (Quelle: KMK 2005A)

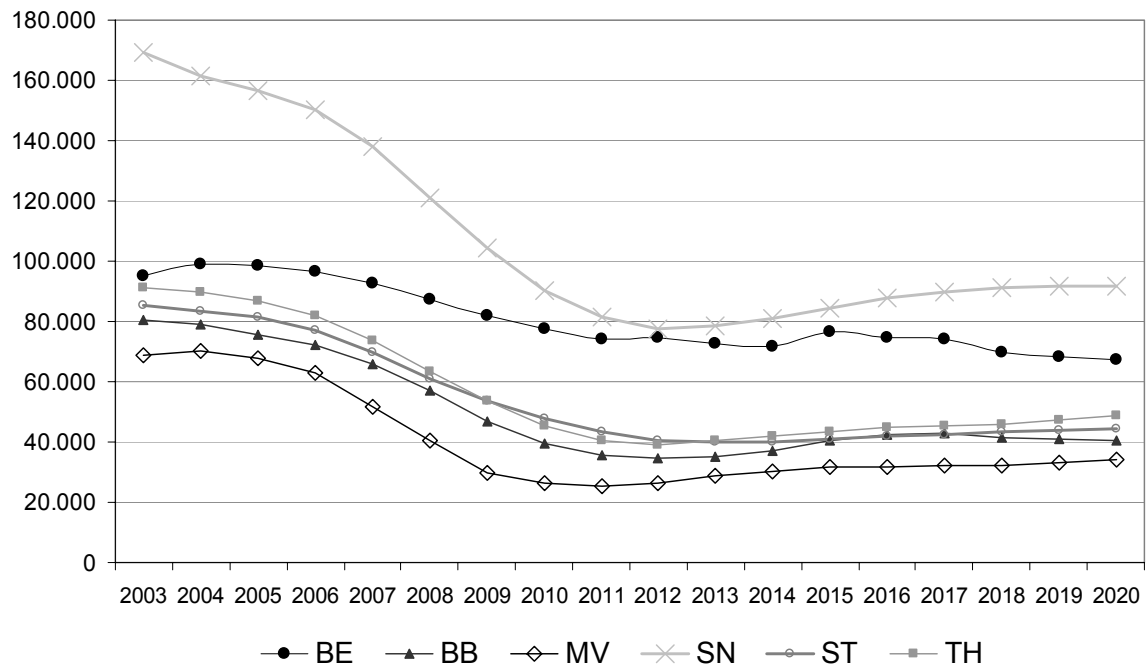


Abbildung 6: Prognose der Schülerzahlen an berufsbildenden Schulen in den neuen Ländern und Berlin (Quelle: KMK 2005A)

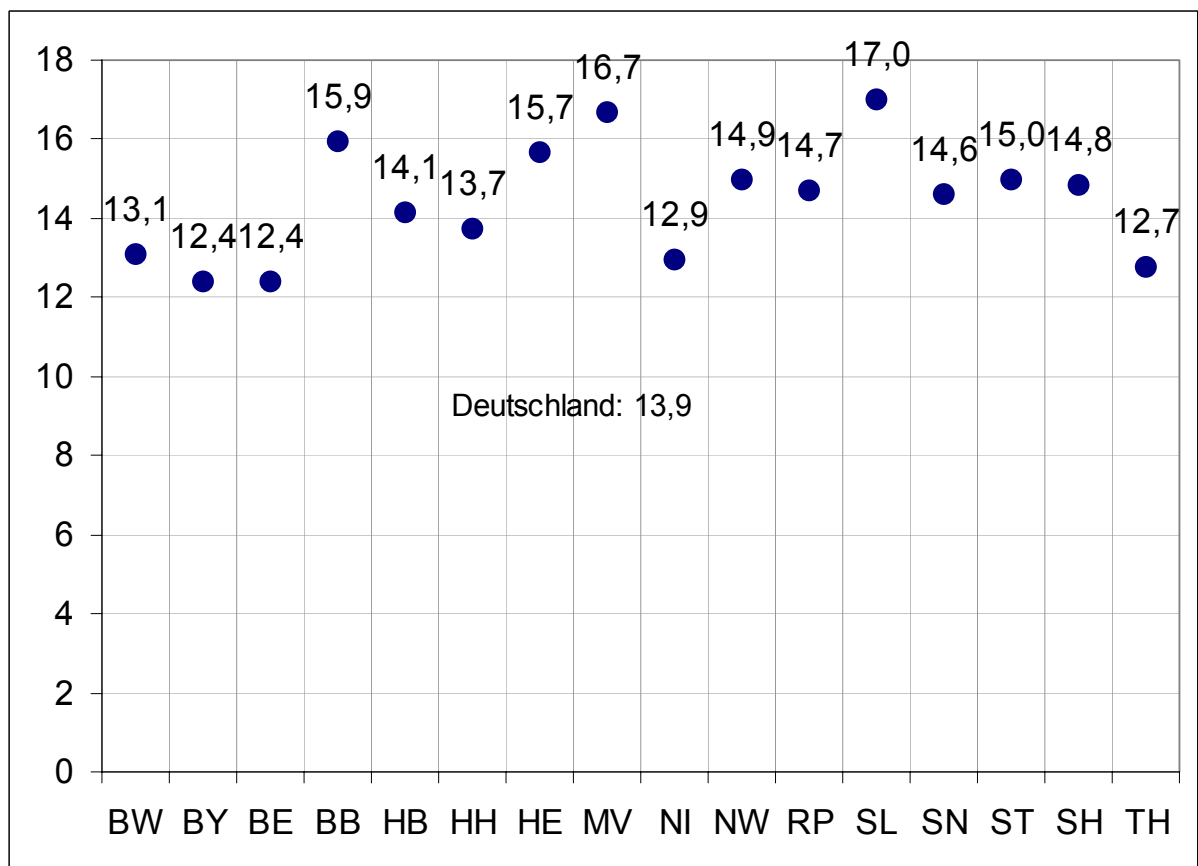


Abbildung 7: Schüler/Lehrerrelation an beruflichen Vollzeitschulen im Jahr 2004 (Quelle: KMK 2006)

5 Ergebnisse aus den empirischen Untersuchungen - Reformprozesse⁴ in den Ländern

5.1 Auswertung der Fragebogenerhebung

5.1.1 Einbindung von berufsbildenden Schulen in Reformen

Wesentliche Entwicklungsschritte, die sich auf die veränderte Steuerung des berufsbildenden Schulwesens insgesamt beziehen (Schulgesetzänderung, Veränderung der Aufgabenbereiche der Schulaufsicht), betreffen in der Regel alle berufsbildenden Schulen. Sollen hingegen über die Frage der Steuerung hinaus gehende Veränderungsprozesse eingeleitet werden, dann werden in der Regel „Pilotprojekte“ für Erprobungsphasen in den jeweiligen Ländern initiiert. Bei der Befragung gaben deshalb die meisten Länder an, dass nur wenige Schulen (weniger als 25%) in Reformprojekte eingebunden sind (vgl. Abbildung 8).

Nicht ganz einfach ist es, angesichts der Befragungsergebnisse, eine einheitliche Datenbasis und Einbeziehung von berufsbildenden Schulen in Reformen zu finden. Dies hat mehrere Gründe, auf die hier eingegangen werden soll, um eine nachvollziehbare Ergebnisdarstellung sicherzustellen:

- In den einzelnen Ländern gibt es unterschiedliche Zählweisen für die Einheit „Berufsbildende Schule“. Während in einigen Ländern darunter die Einrichtung verstanden wird, in der die unterschiedlichsten beruflichen Bildungsgänge zusammengefasst sind, wird in anderen jede Schulart als eigenständige berufsbildende Schule gezählt. Vor allem in Bayern kommt es so zu Doppel- und Mehrfachnennungen für ein und dieselbe Schule, die mehrere Schularten anbietet, während etwa in Bremen die Anzahl der Schulen mit der Anzahl der existierenden Einrichtungen übereinstimmt. In den meisten Fällen stimmt die Anzahl der Berufsschulen im dualen System annähernd mit der Anzahl der berufsbildenden Schulen überein.

Da die Angaben der statistischen Landesämter, die wir zusätzlich herangezogen haben, ebenfalls nicht mit der Erfassung durch die Befragung und auch nicht mit den Angaben des statistischen Bundesamtes übereinstimmen, geben wir trotzdem eine Übersicht unter Berücksichtigung dieser desolaten Datenlage und nutzen für die Charakterisierung der Reformbeteiligung die Datenbasis des statistischen Bundesamtes (vgl. Abbildung 7, DESTATIS 2005, Tabelle 2.1: Berufsschulen im dualen System). An einem Beispiel soll dies verdeutlicht werden: Nach Angaben des Bayerischen Landesamtes für Statistik und Datenverarbeitung existie-

⁴ Es werden in diesem Bericht die Begriffe „Reformen“, „Reformprozesse“ und „Reformschulen“ gebraucht, um zu signalisieren, dass einzelne Länder über Schulversuche, Projekte und auch BLK-Modellversuche sehr weitgehende Veränderungen eingeleitet haben, die zu einer intensiven Diskussion und zu neuen Verzweigungssituationen in den Ländern hinsichtlich der zukünftigen Entwicklungsrichtungen von Schulen führten. Kaum ein Bundesland, in dem nicht die Verantwortungsverlagerung an Schulen, der Grad der Selbständigkeit der Schulen, die Frage nach der Budgetierung von Schulen oder die Frage nach den Gestaltungsspielräumen vor neuen Weichenstellungen stehen. Neue Schulgesetze stellen den Maßstab dar, wie weit sich die Länder auf eine Rücknahme der staatlichen Steuerung von Schulen einlassen.

ren in Bayern 1515 berufliche Schulen,⁵ in der Befragung wurden 1478 Schulen angegeben. Nach Angaben des Bayerischen Kultusministeriums gibt es 230 Berufsschulen,⁶ während das statistische Bundesamt 180 ausweist.

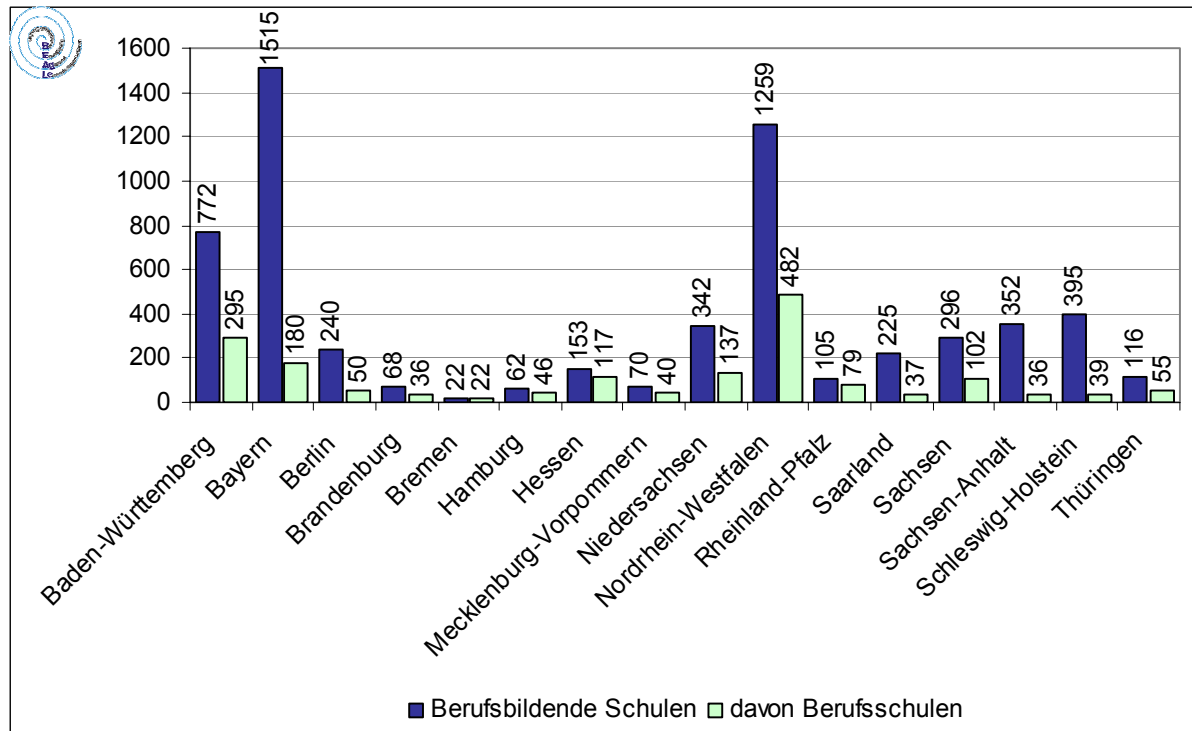


Abbildung 7: Anzahl berufsbildender Schulen: Kennzeichnung der Datenbasis durch Angaben des statistischen Bundesamtes, ergänzt durch Angaben der statistischen Landesämter

- Letztlich ist eine Angabe der absoluten Zahl der in Reformen eingebundenen Schulen am aussagekräftigsten (vgl. Abbildung 9). In die Auswertung sind Informationen aus den Dokumentenanalysen eingeflossen, mit denen die Beteiligung von Schulen verifiziert wurde. Dies ist nicht zuletzt aufgrund der überraschend unterschiedlichen Interpretation von „Beteiligung“ notwendig. Neben der Beteiligung an Reformen der Länder sind berufsbildende Schulen in BLK-Modellversuche involviert oder beteiligen sich an zahlreichen Einzelprojekten zur Unterrichtsentwicklung. Die in BLK-Modellversuche und Einzelprojekte involvierten Schulen sind in die vorliegende Ergebnisdarstellung nicht eingeflossen, wenn diese nicht gleichzeitig zu Länderreformen gehören. Dagegen wurden alle berufsbildenden Schulen berücksichtigt, die in Reformprojekte der Länder zur Erhöhung der Eigenständigkeit und Eigenverantwortung einbezogen sind.⁷

⁵ Die beruflichen Schulen in Bayern / Gesamtbericht Schuljahr 2004/05, herausgegeben vom Bayerischen Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung.

⁶ Datenbankabfrage unter http://www.km.bayern.de/km/asps/bs_abfrage.asp; Stand: 12.04.2006.

⁷ Etwas Unsicherheit herrscht bei den Angaben in Abbildung 9 bei denjenigen Ländern, die den Fragebogen nicht beantwortet haben. Bspw. ist für Bremen anzunehmen, dass es inzwischen sieben ReBiz-Schulen und drei ChangeMan-Schulen (BLK-Modellversuch) gibt. Abbildung 9 weist allerdings nur die fünf ReBiz-Schulen aus, die vom Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen (2005, Anhang 1) genannt werden.

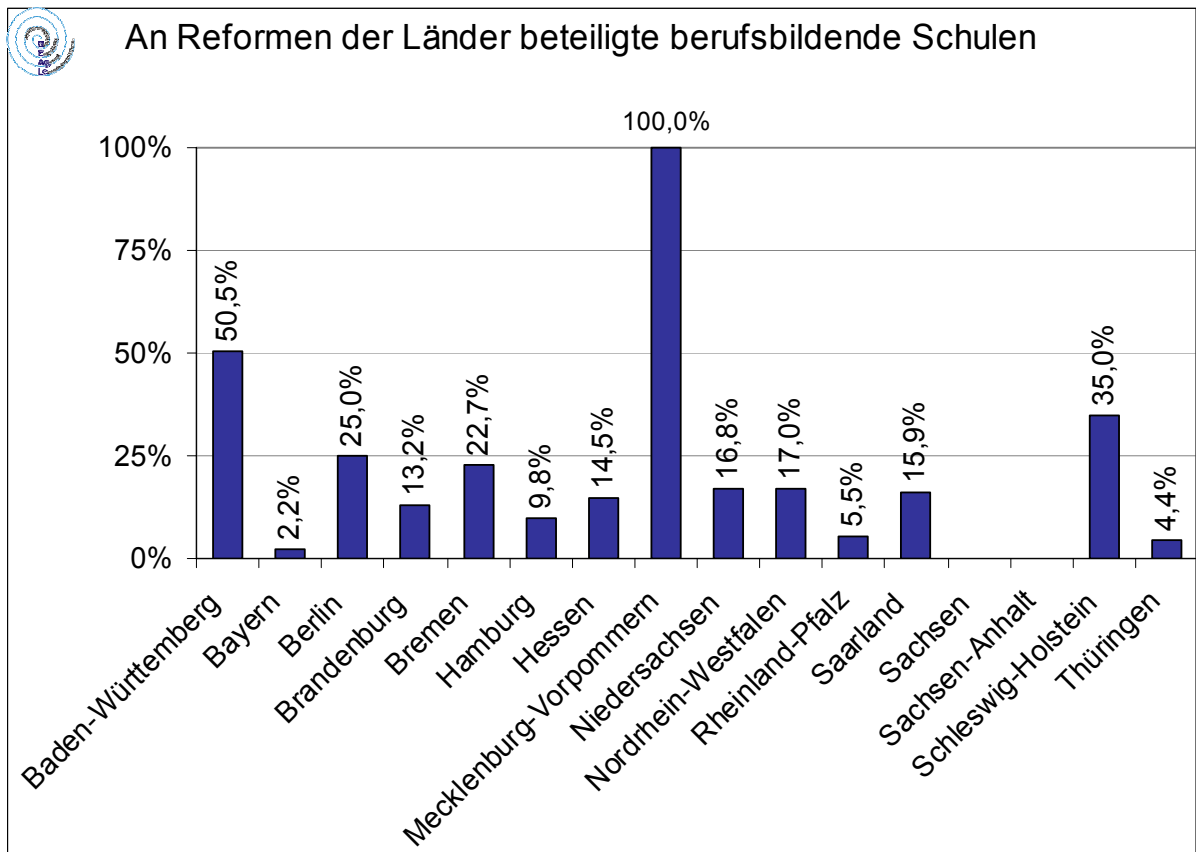


Abbildung 8: Einbindung von berufsbildenden Schulen in Reformprojekte zur Steigerung der Eigenständigkeit (Datenbasis: Berufsschulen im dualen System nach Angaben des statistischen Bundesamtes; DESTATIS 2005)

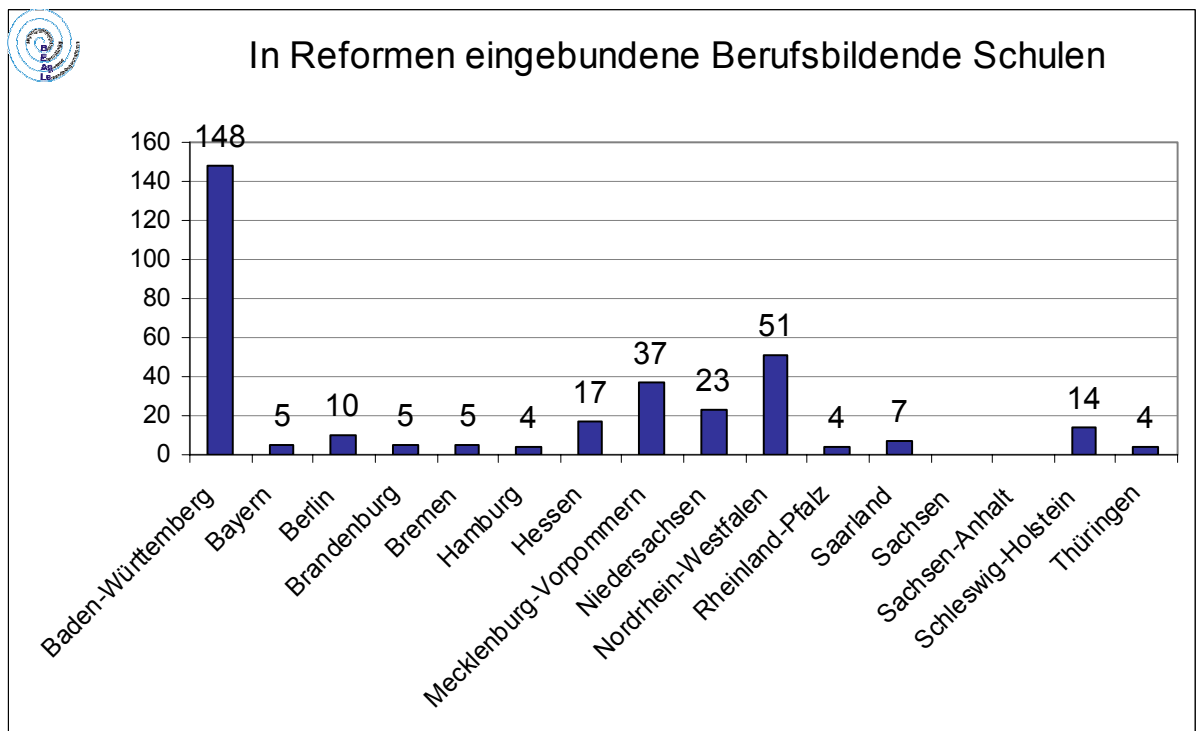


Abbildung 9: Anzahl der in Reformen eingebundenen Schulen in den Ländern

- Das Land Mecklenburg-Vorpommern gab bei der Befragung an, dass alle berufsbildenden Schulen in Reformprozesse eingebunden seien. Dies ist darauf zurückzuführen, dass das Landesprojekt „Regionale Berufliche Bildungszentren“ nicht als Pilotprojekt angelegt ist, sondern über das Schulgesetz für alle berufsbildenden Schulen als verbindlich eingeführt wird (Beschluss des Landtages vom 4.7.2005). Vom 1. August 2006 an gilt dort für alle berufsbildenden Schulen:

„Die beruflichen Schulen werden zu Regionalen Beruflichen Bildungszentren entwickelt, die für ein regional abgestimmtes Bildungsangebot sorgen. Regionale Berufliche Bildungszentren erfüllen ihre Aufgaben möglichst selbständig.“ (SG-MV 2005, §29)

Die Angaben lassen einerseits keinen Schluss auf die Umsetzung, Breite oder Tiefe der Reformprozesse zu. Andererseits geben sie einen guten Einblick in die verfolgten Absichten und kennzeichnen, ob berufsbildende Schulen von Reformprozessen betroffen sind oder nicht.

Die sogenannte Schulnetzplanung für berufsbildende Schulen mit dem Ziel der Konzentration von Berufsschulstandorten spielt bei den Reformen eine nicht zu vernachlässigende Rolle und überlagert oder bestimmt sogar – wie im Fall Mecklenburg-Vorpommern – die Weiterentwicklung berufsbildender Schulen zu eigenständigen Berufsbildungszentren: *„Die Prognose zur Entwicklung der Auszubildendenzahlen deutet auf einen Rückgang von ca. 63.000 auf rund 28.000 in 3-4 Jahren hin. Dies führt zu einer entsprechenden Reduzierung der Anzahl der Lehrkräfte (derzeit rund 2.300). Dem wird sich die Schulnetzstruktur beruflicher Schulen im Lande Mecklenburg-Vorpommern adäquat anpassen müssen. Das bedeutet, dass sich die Anzahl der beruflichen Schulen von derzeit 48⁸ in den nächsten Jahren auf circa 15 bis 17 Schulen verringern werden. Vorgesehen ist, dass dieser Veränderungsprozess mit der Umwandlung der beruflichen Schulen in Regionale Berufsbildungszentren einher gehen wird“* (Schröder 2004, S. 30). Der Zusammenhang zwischen demographischer Entwicklung und Schulentwicklung geht auch aus dem Schulentwicklungsplan für Mecklenburg-Vorpommern hervor: *„Die bestandsfähigen beruflichen Schulen sind zu Regionalen Beruflichen Bildungszentren zu entwickeln. Die regionale, gegebenenfalls die landesweite Abstimmung der Bildungsangebote der Regionalen Beruflichen Bildungszentren ist darzustellen“* (SEPVO-MV, §4, Abs. 2).

Die Angaben aus der Befragung der Ministerien bedeuten nun keineswegs, dass die nicht genannten Schulen nicht innovativ sind, keine Schulentwicklung betreiben und sich Reformen verwehren. Es ist zu betonen, dass hier lediglich diejenigen Schulen erfasst sind, die offiziell an den von den Ländern aufgelegten Reformprojekten beteiligt sind. Daneben gibt es zahlreiche Schulen die per Eigeninitiative durchaus interessante Reformprozesse eingeleitet haben und die Spielräume der Schulgesetze geschickt ausnutzen.

⁸ Hier ist zu berücksichtigen, dass diese Ausführungen Schröders die Situation in Mecklenburg-Vorpommern gegen Ende des Jahres 2003 kennzeichnen.

5.1.2 Vernetzung der berufsbildenden Schulen und Zusammenarbeit im regionalen Netz

Die Vernetzung der berufsbildenden Schulen mit Partnern in der Region wird von den Kultusministerien überwiegend als bedeutende Maßnahme der Weiterentwicklung eingeschätzt. Neun Länder gaben an, dass BS dazu angehalten werden, ein solches Netzwerk zur Verbesserung des Bildungsangebotes zu bilden. Etwas überraschend ist, dass nur in zwei Ländern (Berlin, Thüringen) eine Stärken-Schwächenanalyse durchgeführt wird, um eine optimale Aufgabenzuordnung zu gewährleisten (Abbildung 10).

Eine Stärken-Schwächenanalyse aller Netzwerkpartner ist allerdings für die folgenden Aufgabenzuordnungen von besonderer Bedeutung:

- Bildung von Fachklassen für Berufe mit geringen Auszubildendenzahlen (Stärken-Schwächenanalyse zwischen berufsbildenden Schulen);
- Anbieten von beruflicher Weiterbildung in der Region unter Berücksichtigung von Ausstattung und verfügbarer Kompetenzen in den Institutionen;
- Abstimmung und Koordination zwischen schulischer, betrieblicher und überbetrieblicher Ausbildung.

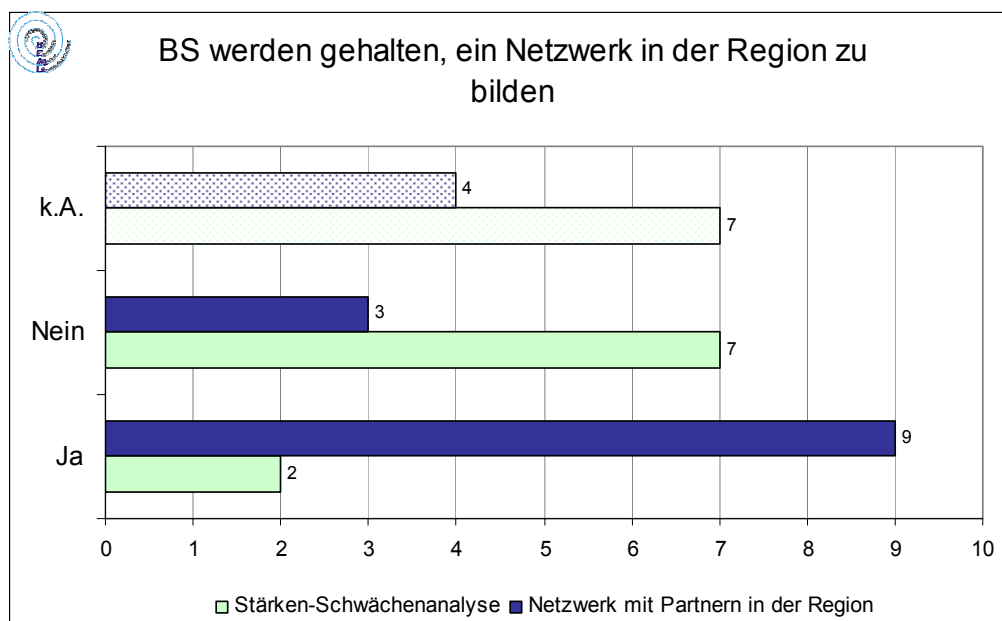


Abbildung 10: Systematische Vernetzung berufsbildender Schulen mit Partnern in der Region

Eng verbunden mit der Vernetzung der berufsbildenden Schulen ist eine funktionierende Zusammenarbeit mit denjenigen Institutionen, die für die Steuerung des Berufsbildungssystems dominant sind. Daher wurden die Länder auch dahingehend befragt, wie sie die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Beteiligten einschätzen. Während die Zusammenarbeit zwischen den Dualpartnern (Betrieb und Schule) sowie mit der Kultusbehörde und der Schulaufsicht als gut eingeschätzt wird, wird die Zusammenarbeit insbesondere mit den Weiterbildungsträgern und Lehrerbildungsinstituten nur mittelmäßig bewertet (vgl. Abbildung 11). Mit Abstrichen gilt dieses auch für die Zusammenarbeit zwischen BS und Hochschulen. Letzteres ist aufgrund der unterschiedlichen Aufgabenfelder nachvollziehbar. Die mittelmäßige Bewertung der

Zusammenarbeit zwischen den BS und Lehrerbildungsinstituten fordert dazu heraus, genauere Ursachenforschung zu betreiben, um diese Situation zu verbessern, weil genau das Gegenteil erforderlich ist.

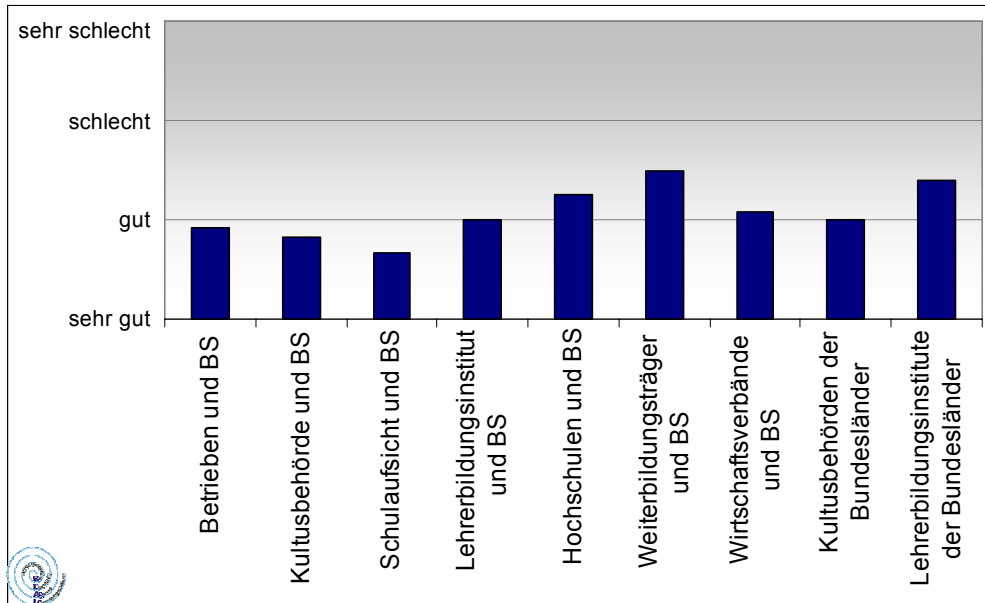


Abbildung 11: Einschätzung der Ministerien zur Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Institutionen

Diese Ergebnisse decken sich in etwa mit den Ergebnissen hinsichtlich des Informationsflusses zwischen verschiedenen Einrichtungen. Positiv wird dabei der Informationsfluss „im Inneren“ des Systems berufsbildende Schule zwischen Schulleitung und Kollegium bewertet (vgl. Abbildung 12). Das scheint jedoch durch die Außenansicht der Ministeriumsvertreter geprägt zu sein. Bei den Fallstudien an den BS gab es genau an dieser Stelle Kritik und es wurde ein Bedürfnis nach verbesserten Informationsflüssen konstatiert.

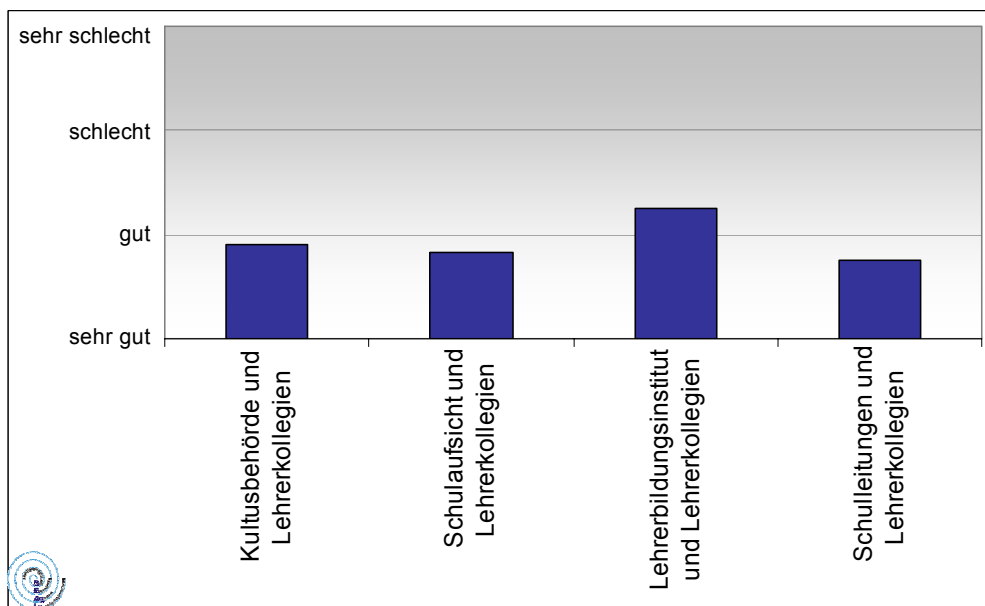


Abbildung 12: Einschätzung der Ministerien zum Informationsfluss im „Steuerungssystem“

5.1.3 Zuständigkeiten der Schulaufsicht

Welche Zuständigkeiten die Schulaufsicht hat, wenn berufsbildende Schulen selbstständiger werden, ist ein zentraler Punkt bei Überlegungen zu veränderter Steuerung und Beratung. Darauf hat Dubs bereits früh hingewiesen, so dass die Antworten der Länder und das sich hieraus abzeichnende Bild der neuen Rolle von Schulaufsicht an seinen Grundsätzen gespiegelt werden können. Daher geben wir seine Grundsätze und angedachte Aufgabenzuordnung hier noch einmal wieder:

1. „Auf die Schulaufsicht kann nicht verzichtet werden, weil die Verantwortung für die Sicherung und Entwicklung der Schulqualität bei einer staatlichen Instanz liegen muss. Nur die Schulaufsicht kann im Fall mangelnder Qualität und bei Verbesserungsbedarf ein wirksames Änderungsverlangen äußern.
2. In einer Schule mit Gestaltungsfreiräumen muss die Schulleitung genügend große Freiräume erhalten. Unter dieser Voraussetzung muss sie ihre Schulentwicklung mit einem intern konzipierten Qualitätsmanagement selbst evaluieren (alles andere wäre systemwidrig). Und auch die Unterrichts- und Personalbeurteilung muss zur Sache der Schulleitung werden.
3. Daher muss sich die Schulaufsicht mit diesen Aufgaben nicht mehr – wie bisher – direkt beschäftigen, sondern sie führt nur noch die Metaevaluation durch, d.h. sie überprüft, ob jede Schule ein gutes intern konzipiertes Qualitätsmanagement entwickelt hat, es gut durchführt und allfällige Verbesserungen umsetzt.
4. Zudem führt die Schulaufsicht im Auftrag der politischen Schulbehörden externe Qualitätsmanagement-Aufgaben durch oder wirkt in großen Projekten mit, um Beiträge zum Systemvergleich, zur Schulsystemsteuerung und -gestaltung zu erbringen.
5. Damit beschäftigt sie sich nicht mehr mit einzelnen Lehrkräften (eine Aufgabe, die sie aus Zeitgründen immer weniger erfüllen kann), sondern sie führt ein Controlling über die Arbeit der Schulleitung durch und berät die Schulleitung auf deren Wunsch in Fragen der Schulorganisation und der Schulqualität. Sie erfüllt damit eine Aufsichts- und Beratungsfunktion. Erfahrungen zeigen, dass diese beiden Aufgaben miteinander vereinbar sind“ (Dubs 2003).

Zunächst wurden die Länder gefragt, ob sich die Aufgaben der Schulaufsicht überhaupt verändert haben. Daraufhin gaben nur die Hälfte der Länder eine bejahende Antwort, während sieben Länder hierzu keine Angaben machten (vgl. Abbildung 13). Nur ein Bundesland gab an, dass sich die Aufgaben der Schulaufsicht nicht verändern, obwohl auch im betroffenen Land die Schulämter zu Qualitätsagenturen umgestaltet worden sind.

Besonders interessant dürfte die Feststellung sein, dass sieben Länder keine Angaben machten. Vergleicht man dieses mit den Aussagen bei den Befragungen im Rahmen der Fallstudien, dann liegt der Schluss nahe, dass die neue Rolle der Schulaufsicht im Rahmen der aktuell stattfindenden Veränderungsprozesse noch nicht durchgängig Gegenstand der Überlegungen ist.



Aufgaben der Schulaufsicht

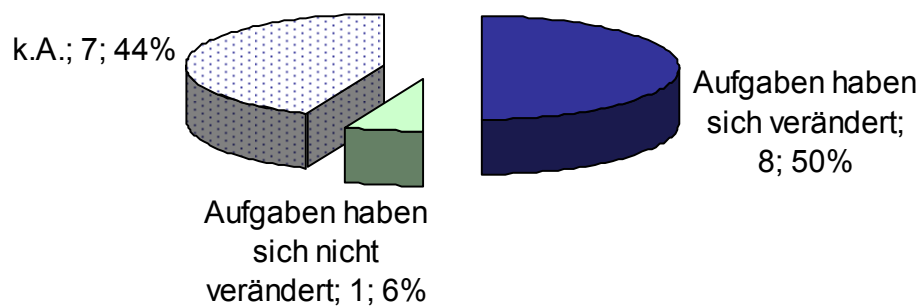


Abbildung 13: Einschätzung der Länder zu der Frage, ob sich die Aufgaben der Schulaufsicht verändern

Ausgehend von den von Dubs aufgestellten Grundsätzen haben wir danach gefragt, wie sich die Aufgaben der Schulaufsicht verändern. Die Ergebnisse hierzu offenbaren ein eindeutiges Bild:

- Die Personal- und Unterrichtsbeurteilung sowie insgesamt die Überwachung schulischer Arbeit sind die am meisten betroffenen Bereiche der Aufgabenveränderung (vgl. Abbildung 14). Die von Dubs als konstitutiv angesehenen Bereiche der Metaevaluation sowie der Einführung eines Qualitätsmanagements an berufsbildenden Schulen werden nur von der Hälfte der Länder im Aufgabenkanon der Schulaufsicht gesehen. Hierbei muss aber berücksichtigt werden, dass durch die Einführung von Schulinspektionen und Fremdevaluationen im Zusammenspiel mit Selbstevaluationen eine weitere Veränderung stattfindet.

Hinsichtlich der Art der Zuständigkeitsverlagerung zur Überwachung der Qualität schulischer Arbeit wurden folgende Angaben gemacht:

- Übergang zu einer ergebnisorientierten Steuerung durch Zielvorgaben zwischen der Schule und der Schulaufsicht im Rahmen von OES (BW), Errichtung einer Qualitätsagentur (BY),
- Einführung eines Schulinspektorats oder einer Schulinspektion (BE, HH, NI),
- Regionale Konzentration der staatlichen Schulämter (BB⁹),

⁹ Die regionale Konzentration der staatlichen Schulämter bzw. der Schulaufsicht spielt in mehreren Ländern eine maßgebliche Rolle, meist im Zusammenhang mit der Umgestaltung oder Neuerrichtung von Qualitätsagenturen, wurde aber von den Befragten nicht explizit hervorgehoben.



Aufgabenveränderung der Schulaufsicht in % der Bundesländer

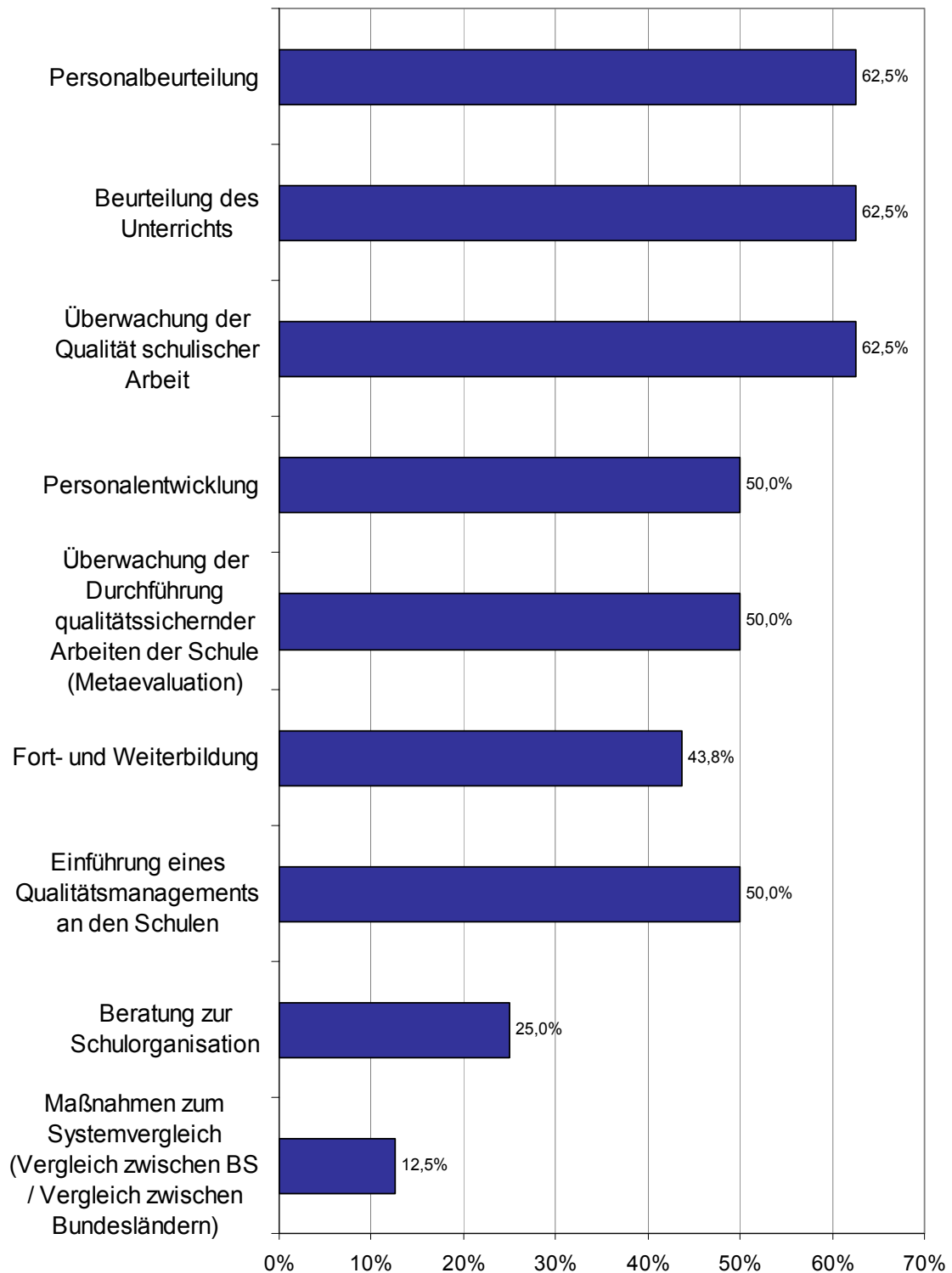


Abbildung 14: Einschätzung der Ministerien zu veränderten Aufgaben der Schulaufsicht

- Gründung eines Instituts für Qualitätsentwicklung für neue Aufgaben (HE, vgl. IQVO 2005),
- Entwicklung eines Kennzahlensets und Controlling anhand von Kennzahlen zur zukünftigen Überwachung von RBZ als rechtsfähige Anstalten öffentlichen Rechts (SH).

Für die Art der *Überwachung* qualitätssichernder Maßnahmen liegt der Schwerpunkt auf der Einführung einer externen Evaluation/Fremdevaluation. In Baden-Württemberg wird die Fremdevaluation durch das Landesinstitut für Schulentwicklung durchgeführt, welches eine rechtsfähige Anstalt öffentlichen Rechts ist. Diese Konstellation steht exemplarisch für die Entwicklung hin zur Trennung zwischen stärker *beratenden Funktionen der Schulaufsicht* und *überwachenden Funktionen durch eigenständige Institutionen*, i.d.R. Institute für Schul- bzw. Qualitätsentwicklung. Zudem ist eine Ent-Hierarchisierung erkennbar, die durch die Verlagerung von Zuständigkeiten vom Ministerium auf die Schulämter (z.B. in Mecklenburg-Vorpommern) und die Zuordnung der Personal- und Unterrichtsbeurteilung so wie Personalentwicklung zu den Schulleitungen (fast durchgängig) gekennzeichnet ist. Vereinzelt wird aber auch daran festgehalten, die Kontrolle über die Schulentwicklung im Hoheitsbereich der Schulaufsicht zu belassen (etwa in NRW, vgl. SG-NRW 2005, §88, Abs. 3).

5.1.4 Weitergehende Planungen zur Weiterentwicklung berufsbildender Schulen

In fünf Ländern ist derzeit eine Änderung des Schulgesetzes geplant, in denen teilweise weitreichende Maßnahmen zur Erhöhung der Selbstständigkeit der berufsbildenden Schulen vorgesehen sind (vgl. Abbildung 17). Die Schulgesetzänderungen werden in einem eigenen Abschnitt dieses Berichtes analysiert.

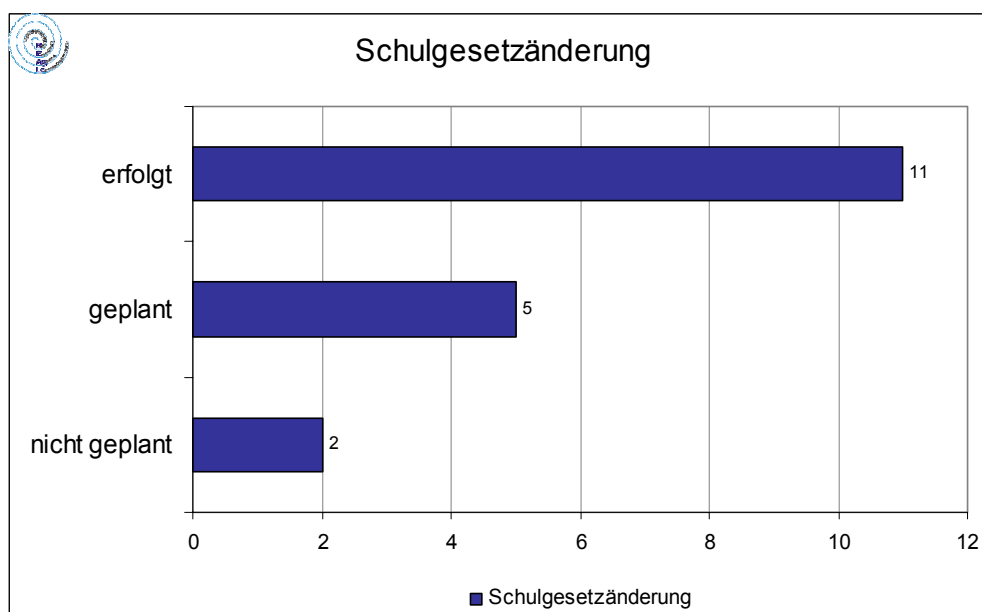


Abbildung 15: Derzeitige Entwicklung bei der Veränderung der Schulgesetze¹⁰

¹⁰ Mehrfachnennungen möglich.



Evaluation an BS. Start ab dem Jahr ...

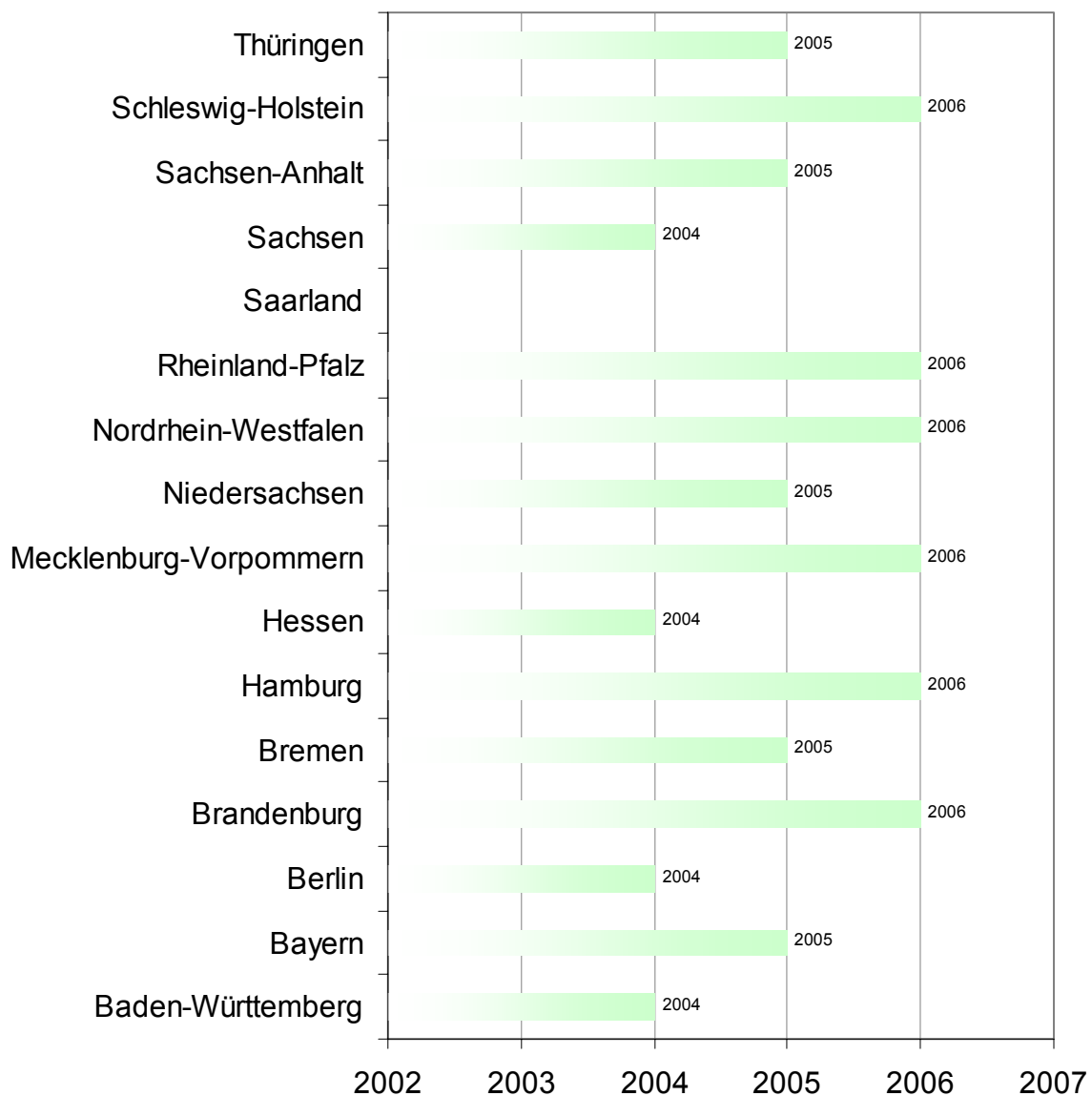


Abbildung 16: Einführung einer externen Evaluation in berufsbildenden Schulen

Die externe Evaluation oder Fremdevaluation ist eine der Maßnahmen zur Qualitätssicherung an berufsbildenden Schulen, die parallel zur Erhöhung der Eigenständigkeit eingeführt wird. Sie befindet sich in allen Ländern noch mehr oder weniger in einem Pilotstadium und ist im Zusammenhang mit der Einführung von Elementen der Qualitätsentwicklung innerhalb der einzelnen Schulen zu sehen. Zum Teil ist die Evaluation bereits in den Schulgesetzen verankert, jedoch überwiegt der Erprobungscharakter in Modellprojekten. In der BEAGLE-Befragung gaben die Ministerien die in Abbildung 16 aufgeführten Einführungsjahre für die Evaluation an. Diese Daten wurden von den Autoren durch die Erkenntnisse aus der Dokumentenanalyse ergänzt bzw. modifiziert.

Mit einer flächendeckenden Umsetzung von Evaluationsverfahren ist danach innerhalb der nächsten Jahre zu rechnen. In NRW beteiligen sich beispielsweise ab dem Jahr 2006 zunächst zehn Berufskollegs an der Pilotphase für die Schulinspektion, in dessen Rahmen eine externe Evaluation durchgeführt wird. Nur ein Bundesland (Bayern) gab an, dass die Evaluation beruflicher Schulen bereits umgesetzt sei (vgl. Abbildung 17), wobei jedoch bis jetzt erst wenige Schulen tatsächlich erfasst worden sind. Mit der Ausnahme von Schleswig-Holstein, wo mit dem Verfahren „Externe Evaluation im Team für berufsbildende Schulen“ (EVIT-BS) eine Anpassung an das berufliche Schulwesen erfolgt, werden in den Ländern keine schulartspezifischen Evaluationsverfahren entwickelt¹¹, teilweise jedoch schulartspezifische Inspektions-teams mit daraus erwachsenden Besonderheiten gebildet. Entsprechende Anpassungen an die Besonderheiten berufsbildender Schulen lassen sich nach Ansicht der meisten Länder innerhalb der allgemeinen Verfahren vornehmen.

Interessanter Weise geben sich die Länder auch nach und nach einen einheitlichen „Qualitätsrahmen“ als Basis für die Evaluation. Teilweise orientiert man sich am ursprünglich für die allgemein bildenden Schulen entwickelten INIS¹²-Projekt der Bertelsmann-Stiftung und dem SEIS-Instrument („Selbstevaluation in Schulen“; vgl. etwa die Qualitätsrahmen von Berlin, Niedersachsen, Brandenburg und Thüringen). Einen Überblick zu den Initiativen der Länder zur Einführung einer externen Evaluation bietet auch eine Internetseite auf dem Deutschen Bildungsserver (<http://www.bildungsstatistik.de/zeigen.html?seite=2652>).

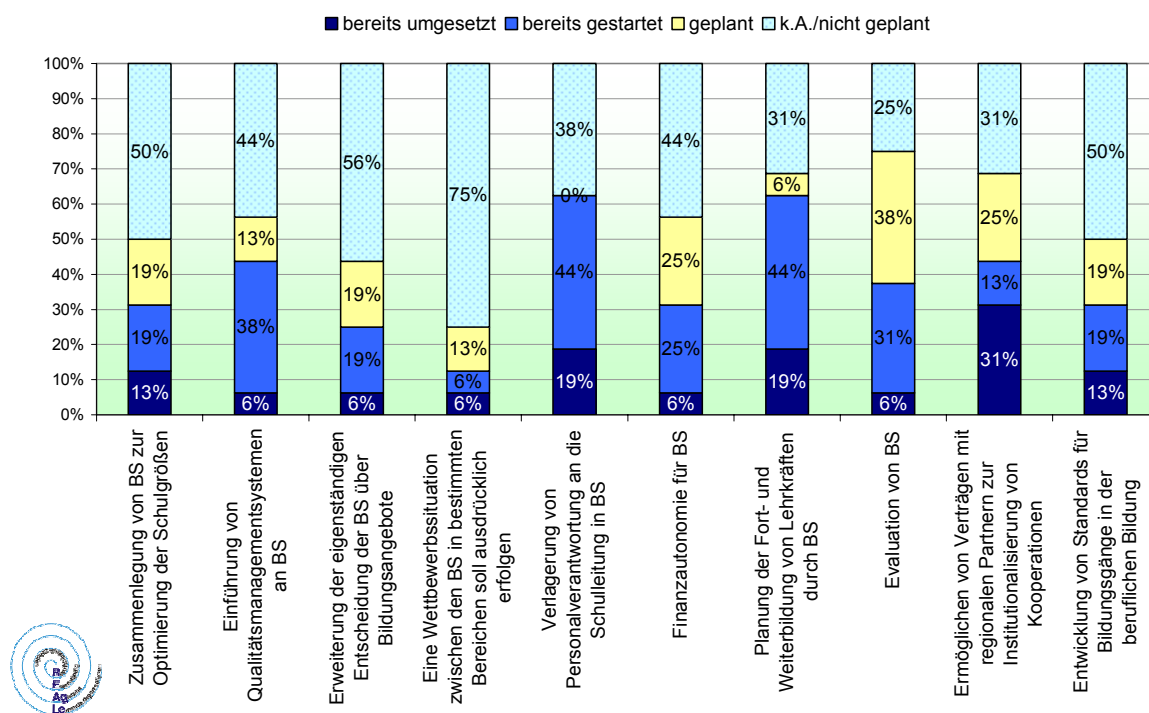


Abbildung 17: Angaben zu zukünftigen Reformmaßnahmen der Länder

¹¹ Nach und nach setzen sich zumindest auf das berufliche Schulwesen abgestimmte Fragebögen für die Evaluation durch (so etwa in Thüringen ab 2006 und in Bayern).

¹² INIS: Internationale Netzwerke innovativer Schulsysteme. Im Jahr 1997 gestartetes Projekt zur Bildungsreform an Schulen (vgl. <http://www.inis.stiftung.bertelsmann.de>).

Um den Status der Planung zukünftiger Reformmaßnahmen zur Erhöhung der Autonomie der berufsbildenden Schulen zu erfassen, wurden die Ministerien zu weiteren Kernbereichen befragt (vgl. Abbildung 17).

Die Antworten fielen hierzu überwiegend zurückhaltend aus (hoher Anteil an „keine Angaben“). Für einige Bereiche ist hier der Meinungsbildungsprozess noch lange nicht abgeschlossen, wie etwa bei der Frage nach der Wettbewerbssituation zwischen einzelnen berufsbildenden Schulen. Starke Zurückhaltung kommt auch zum Ausdruck zur Frage nach eigenständigen Entscheidungen bezüglich der Bildungsangebote durch die BS. Nach der vorliegenden Befragung ist noch längst nicht entschieden, ob dieses flächendeckend Sache der Schulen werden wird.

Die Hälfte der Länder befasst sich mit der Zusammenlegung von berufsbildenden Schulen zur Optimierung der Schulgrößen, was angesichts der zurückgehenden Schülerzahlen vor allem in den ostdeutschen Ländern kaum verwundert (vgl. Abschnitt 4.1). Im Zusammenhang mit der derzeit stattfindenden Qualitätsdiskussion (vgl. Euler 2005) steht die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen (von 44% der Länder bereits gestartet oder umgesetzt), die Evaluation (s. o.) und die Entwicklung von Standards für Bildungsgänge der berufsbildenden Schulen (von der Hälfte der Länder zumindest in Planung) auf der Prioritätenliste weit oben. Zu den Standards wurde vereinzelt angemerkt, dass diese im Bereich des dualen Systems durch die bundeseinheitlichen – allerdings nicht durchgängig kompetenzorientierten und nur begrenzt validierten – Abschlussprüfungen bereits gegeben seien. Für die Vollzeitschulen wird vereinzelt eine Bearbeitung auf KMK-Ebene vorgeschlagen, sofern Fächerstrukturen aus den allgemeinbildenden Schulen (Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache) als passend empfunden werden, bedient man sich – unter Vernachlässigung der berufsbildenden Spezifika – auch den dort in Einführung befindlichen Standards (vgl. KMK 2005b). Eine Anpassung an die Anforderungen der beruflichen Bildung wird allerdings unter den Berufsbildnern als notwendig angesehen, wobei über die Zielformulierung in lernfeldorientierten Rahmenlehrplänen Ansatzpunkte für die Berücksichtigung berufsbezogener Kompetenzen gegeben sein könnten (vgl. Herbst 2003).

Weitere Schwerpunkte zukünftiger Reformen liegen in der Verlagerung von Verantwortung für die Finanzen (Sachkosten und Personalkosten, Verträge), der Personalführung (Beurteilung, Entwicklung), des Bildungsangebots (Bildungsgänge) und der Qualifizierung der Lehrkräfte auf die Ebene der berufsbildenden Schulen. In den meisten Ländern wird angestrebt, die berufsbildenden Schulen mit einer „Vertragshoheit“ auszustatten, wobei nur in zwei Ländern (Hamburg, Schleswig-Holstein) gleichzeitig Überlegungen zur vertragsrechtlichen Gestaltung der Schulen als System angestellt werden. Während in rund der Hälfte der Länder die Finanzautonomie als „Teilautonomie“ auf Schulen übertragen wird, erscheint die Verlagerung der Personalverantwortung auf die Schulleitungen bereits etwas weiter fortgeschritten. Es muss an dieser Stelle betont werden, dass die Antworten hier nur auf Tendenzen verweisen und eine weitaus differenziertere Analyse erfordern. Dies gilt auch für das Ergebnis zur Autonomie bezüglich der Entscheidungsfreiheit der berufsbildenden Schulen über Bildungsangebote, die nur in eingeschränktem Maß geplant ist¹³.

¹³ Die Frage der Finanzautonomie betrifft das Land und den Schulträger und kann daher nicht pauschal beantwortet werden. Auch ist die Personalverantwortung mit der Frage der Trägerschaft und

5.1.5 Maßnahmen zur Erhöhung der Eigenverantwortung

Die Ministerien wurden gebeten, die Reformansätze in den Ländern zur Weiterentwicklung der berufsbildenden Schulen fünf Verantwortungsbereichen zuzuordnen:

- Steuerungsverantwortung,
- Bildungsverantwortung,
- Personalverantwortung,
- Finanzverantwortung,
- Qualitätsverantwortung.

Steuerungsverantwortung

Die Verantwortung für die Steuerung einer berufsbildenden Schule ist auf mehrere Ebenen verteilt, klassischer Weise in der folgenden Form:

- Die Lehrkraft ist verantwortlich für die Steuerung auf der Unterrichtsebene;
- Die Schulleitung übernimmt die operative Steuerung der Schule (Basis: Schulprogramm). Steuerungsorgane sind die Schulkonferenz, Lehrerkonferenz, Abteilungskonferenz und Fachkonferenz;
- Die Schulaufsicht¹⁴ überwacht die Steuerungsfunktionen und die pädagogisch-inhaltliche Arbeit der Schule;
- Der Schulträger steuert die Schulorganisation/Schulverwaltung und sorgt für ein ausreichendes Bildungsangebot (vgl. Avenarius/Rux 2003, S. 49ff.);
- Das Kultusministerium übernimmt die Steuerungsfunktion über das Schulsystem (Gesetze, Verordnungen, Erlasse);
- Die KMK schafft die Rahmenbedingungen für die Steuerung der Schule und des Schulsystems (Strukturvereinbarungen, Input-Steuerung durch Lehrpläne).

Die Zuordnungen der Steuerungsfunktionen gehen zum Teil ineinander über. Dieses „klassische Steuerungsmodell“ wird durch die laufenden Reformen in der Weise verändert, dass Steuerungsfunktionen in Richtung „operativer Ebene“ verlagert werden. Die Verlagerung kann sehr unterschiedliche Formen annehmen. Im am Weitesten reichenden Fall werden alle Funktionen durch die Schule eigenverantwortlich wahrgenommen und die Ergebnisse schulischer Arbeit durch die Vorgabe von Standards und die Messung der Lernergebnisse gesteuert (Output-Steuerung der Bildungsqualität¹⁵).

dem Beamtenrecht verbunden. Bei der Beantwortung der Frage nach der „Bildungsautonomie“ ist die Einhaltung von Ansprüchen aus dem Grundgesetz (Artikel 7) zu beachten.

¹⁴ Hier ist zu beachten, dass die Schulaufsicht in jedem Bundesland anders organisiert ist (in ein bis drei Stufen und mit unterschiedlichen Zuständigkeiten).

¹⁵ Vgl. hierzu die verschiedenen, von Euler diskutierten Bezugssysteme für die „Bildungsqualität“. Mit diesen wird deutlich gemacht, dass es keine ‚wahren‘ und absoluten Qualitätsziele gibt, sondern stets nur für eine Gesellschaft für gültig befundene (vgl. Euler 2005, S. 13 ff.).

Befragt nach der Überführung öffentlicher berufsbildender Schulen in eine eigenständige öffentlich-rechtliche Trägerschaft gaben zwei Länder an, dass sie eine solche Umgestaltung planen oder bereits bearbeiten. In Schleswig-Holstein liegt ein entsprechender Entwurf für eine Schulgesetzänderung vor, die es dem Schulträger ermöglicht, berufsbildende Schulen in Form einer *rechtsfähigen Anstalt des öffentlichen Rechts* zu errichten; in Hamburg liegt der Bürgerschaft eine Senatsvorlage vor, die den beruflichen Schulen in Aussicht stellt, sich zu *Landesbetrieben nach der Landeshaushaltsordnung* (LHO) zu entwickeln. In einer ersten Phase sollen alle BS in einem Landesbetrieb nach der LHO zusammengefasst werden (Senat der Hansestadt Hamburg 2006). In allen anderen Ländern ist eine Änderung der Rechtsstellung derzeit nicht beabsichtigt (vgl. Abbildung 18).

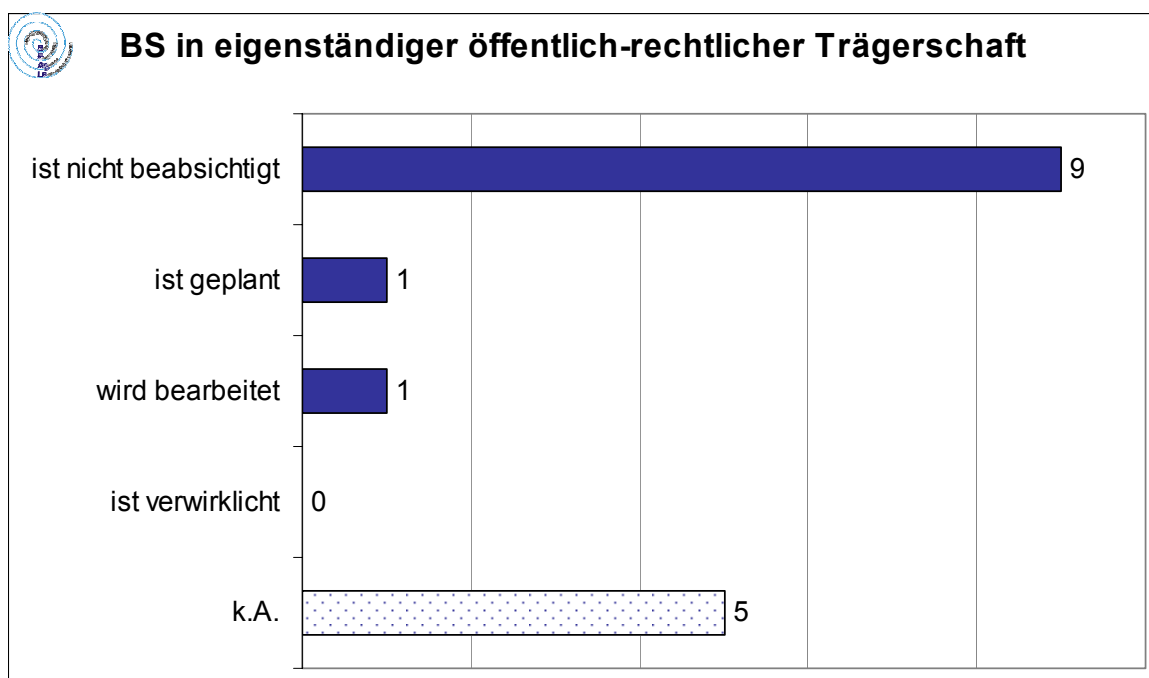


Abbildung 18: Planungen der Länder zur Überführung berufsbildender Schulen in eigenständig rechtliche Trägerschaft

Ein weiteres Element der veränderten Steuerung ist der Eingriff in die innere Steuerung der berufsbildenden Schule. Hier liegt der Schwerpunkt der Diskussion bei der Frage, ob der Dualpartner, die Wirtschaft oder weitere regional Beteiligte Einfluss auf die berufsbildende Schule nehmen sollen. Operativ wird hier über die Einführung von Aufsichtsgremien nachgedacht, die sich etwa in Form eines Verwaltungsrates, Aufsichtsrates, Kuratoriums oder einer Trägerversammlung in unterschiedlichen Konstellationen zusammensetzen können.

Befragt nach der Einführung solcher Aufsichtsgremien antworteten acht Länder, dass eine Planung solcher Gremien nicht beabsichtigt sei. Die Steuerung der berufsbildenden Schulen soll also nach Ansicht der meisten Länder ohne direkte Einflussnahme Externer und insbesondere der Wirtschaft erfolgen. Veränderungen in den Steuerungsstrukturen innerhalb der Schule sind offensichtlich nicht vorgesehen, wie dieses Ergebnis insbesondere unter Beachtung der Antworten zur Überführung berufsbildender Schulen in rechtlich eigenständige Trägerschaft zeigt (vgl. Abbildung 19).

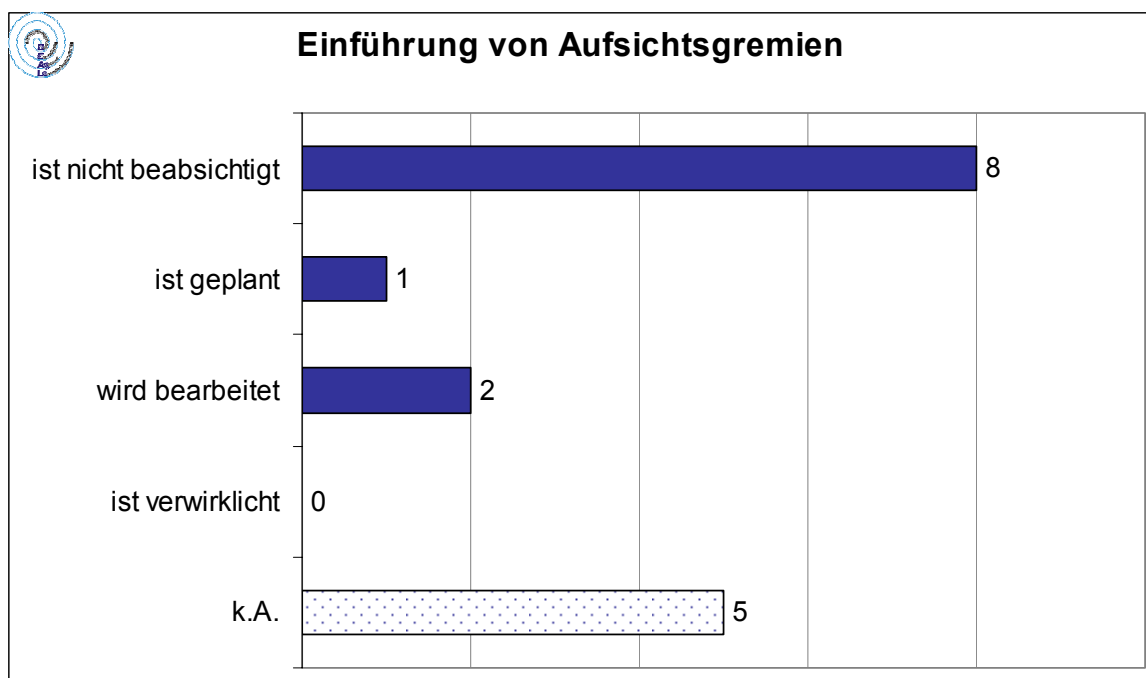


Abbildung 19: Aufsichtsgremien wie Verwaltungsrat, Aufsichtsrat, Kuratorium oder Trägerversammlung - Planungen der Länder

Eine wesentliche Steuerungsfunktion hat das Instrument der „Ziel- und Leistungsvereinbarungen“. Auf die Frage, ob solche in den jeweiligen Ländern eine Rolle spielen, antworteten die Ländervertreter zurückhaltend (Abbildung 20). Zwischen den Landesverwaltungen und den berufsbildenden Schulen werden solche eingeführt, was in engem Zusammenhang mit veränderten Aufgaben der Schulaufsicht und der Einführung externer Evaluationen steht. Weniger beabsichtigt sind Vereinbarungen mit dem Schulträger oder kommunalen Partnern. Offensichtlich ist eine über Kooperationen hinausgehende Zusammenarbeit zwischen berufsbildenden Schulen und regionalen Partnern mit höherer Verbindlichkeit noch nicht im Blickfeld.

Um eine stärkere Verbindlichkeit der Arbeit berufsbildender Schulen zu erwirken, bedarf es klar definierter Ziele. Diese werden durch Kennzahlen oder durch ein Arbeitsprogramm „messbar“. Während Kennzahlen stärker die Output- oder Outcome-Orientierung betonen, wird mit Arbeitsprogrammen die Prozessorientierung der schulischen Arbeit in den Vordergrund gestellt. Qualitätsentwicklungsprozesse starten in der Regel mit dem Aufstellen eines Arbeitsprogramms, welches aus den Zielsetzungen des Schulprogramms abgeleitet ist oder mit dem Schulprogramm identisch ist. Alle Länder befassen sich mit dieser Frage und sehen in Schulprogrammen als Arbeitsprogramm einen wesentlichen Ansatzpunkt zur Veränderung der Steuerungsverantwortung (Abbildung 21).

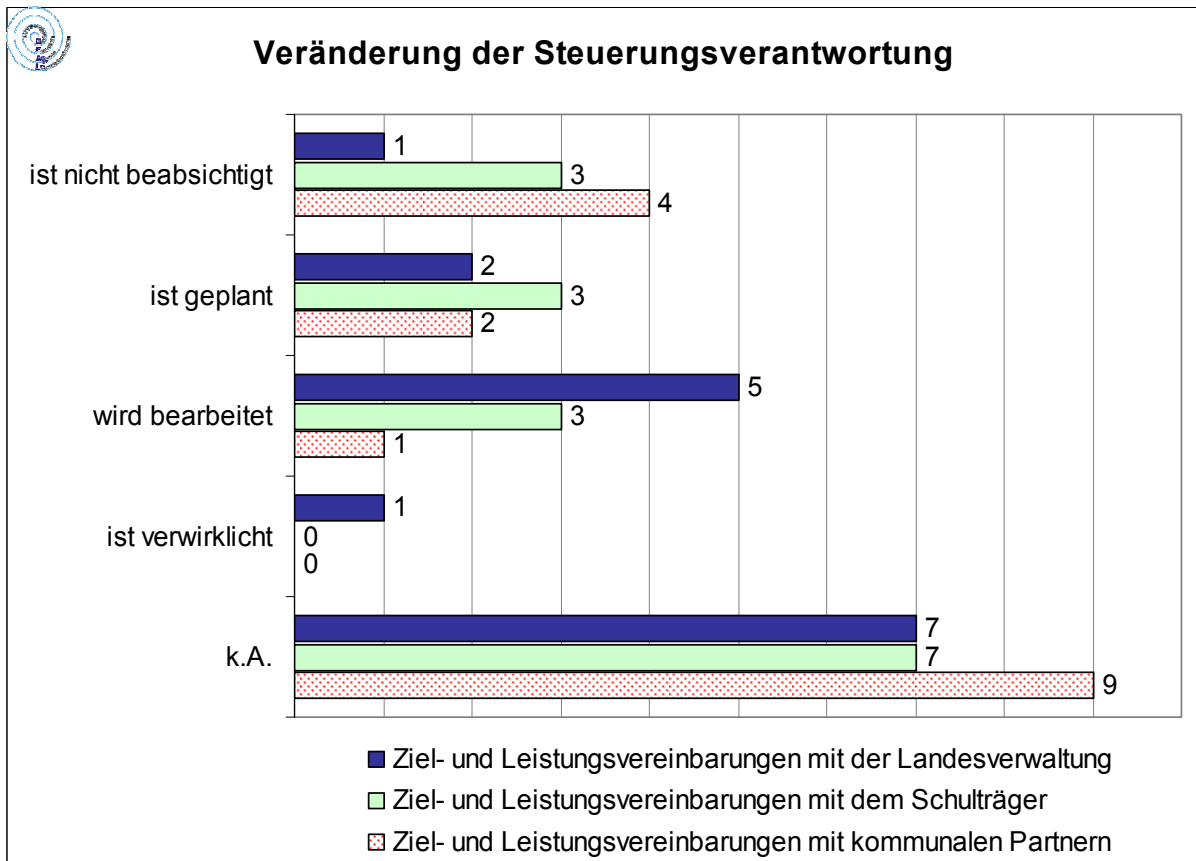


Abbildung 20: Antworten der Länder zu der Frage, ob Ziel- und Leistungsvereinbarungen eingeführt werden sollen

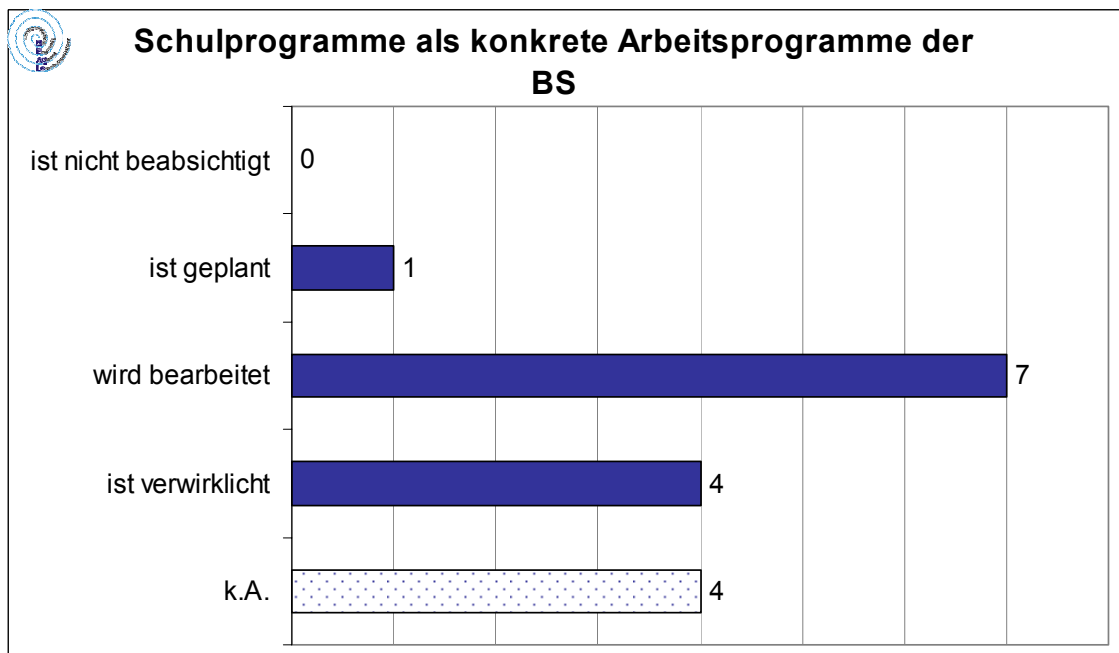


Abbildung 21: Schulprogramme als Arbeitsprogramme

Berufsbildende Schulen werden durch eine Fülle von Erlassen und Verordnungen gesteuert, die teils Reformbestrebungen behindern, ausbremsen oder gar verhindern. In den meisten Ländern werden allerdings die Reformen selbst „Top-Down“ über Erlasse und Verordnungen gesteuert. Diese können bestehende Erlasse außer Kraft setzen (meist mit zeitlicher Beschränkung oder nur für bestimmte Reformschulen) oder modifizieren. Das Regelwerk kann dabei bis zu 500 Verordnungen und weit über 1000 Seiten umfassen und schränkt die Handlungsfreiheit der einzelnen berufsbildenden Schule ein. Eine weitreichende Maßnahme zur Steigerung der Handlungsfreiheit ist die Erlassbereinigung. Überflüssige Erlasse und Verordnungen werden dabei außer Kraft gesetzt. In nahezu allen Ländern wird an Erlassbereinigungen gearbeitet (vgl. Abbildung 22).¹⁶

In Schleswig-Holstein wurden mit dem „Deregulationserlass“ (2003) prinzipiell alle das Schulwesen betreffenden Richtlinien und Erlasse zum 1.1.2004 außer Kraft gesetzt und zukünftige Verordnungen auf eine Laufzeit von fünf Jahren begrenzt, jedoch wurden im genannten Erlass gleichzeitig (und damit typisch für das Verordnungswesen in Deutschland) prinzipielle (mit personalrechtlicher Bedeutung, die Ausführung des Haushalts- und Stellenplans sowie die Prüfungen betreffenden) sowie weitere Ausnahmen (94 Erlasse) definiert.¹⁷ In Bayern sind dagegen Erlassbereinigungen überhaupt nicht beabsichtigt. Zwischen diesen beiden Extremen in der Entwicklung stehen die weiteren Länder in dieser Frage, die meist an Verwaltungsreformen geknüpft ist. Neben der Erlassbereinigung wird in den Ländern zudem an Verfahrensvereinfachungen gearbeitet, bei denen ein flexibler Umgang mit bestehenden Erlasslagen im Vordergrund steht.

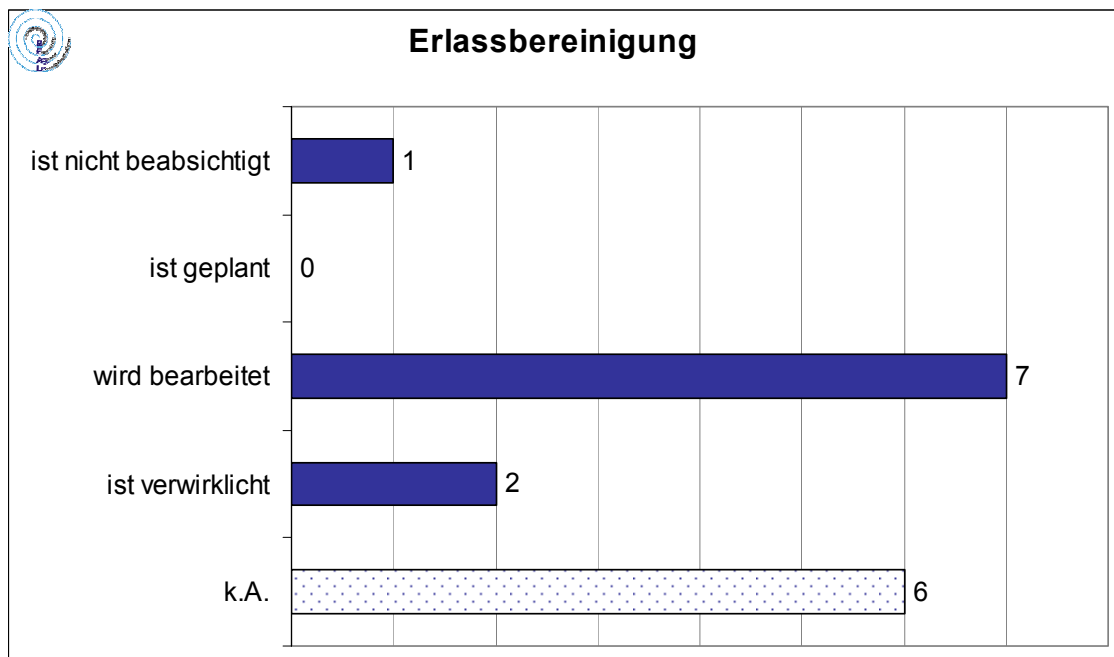


Abbildung 22: Erlassbereinigung als Steuerungselement zur Steigerung der Eigenständigkeit berufsbildender Schulen

¹⁶ Ein Beispiel ist die jährlich herausgegebene „Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften“ (BASS) in NRW, die 1984 1300 Seiten und 800 Verordnungen umfasste und heute noch knapp 400 Verordnungen enthält.

¹⁷ Vgl. hierzu <http://www.infokumi.lernnetz.de/ausgabe.php3?id=392>, Stand 20.3.2006

Mit der Übernahme neuer Aufgaben und mit erweiterten Befugnissen entsteht an den berufsbildenden Schulen auch ein erhöhter Verwaltungsaufwand. Wenn zusätzliche Verwaltungsaufgaben nicht zu einer Belastung für die pädagogische Arbeit führen sollen, muss entweder durch gewonnenen Freiraum (weniger Abstimmungsprozeduren, Regelwerke) Entlastung geschaffen werden oder es müssen Unterstützungssysteme zur Entlastung eingeführt werden. Nach dem Unterstützungssystem befragt, gaben weniger als die Hälfte der Länder an, dass ein solches beabsichtigt oder gar verwirklicht sei (vgl. Abbildung 23).

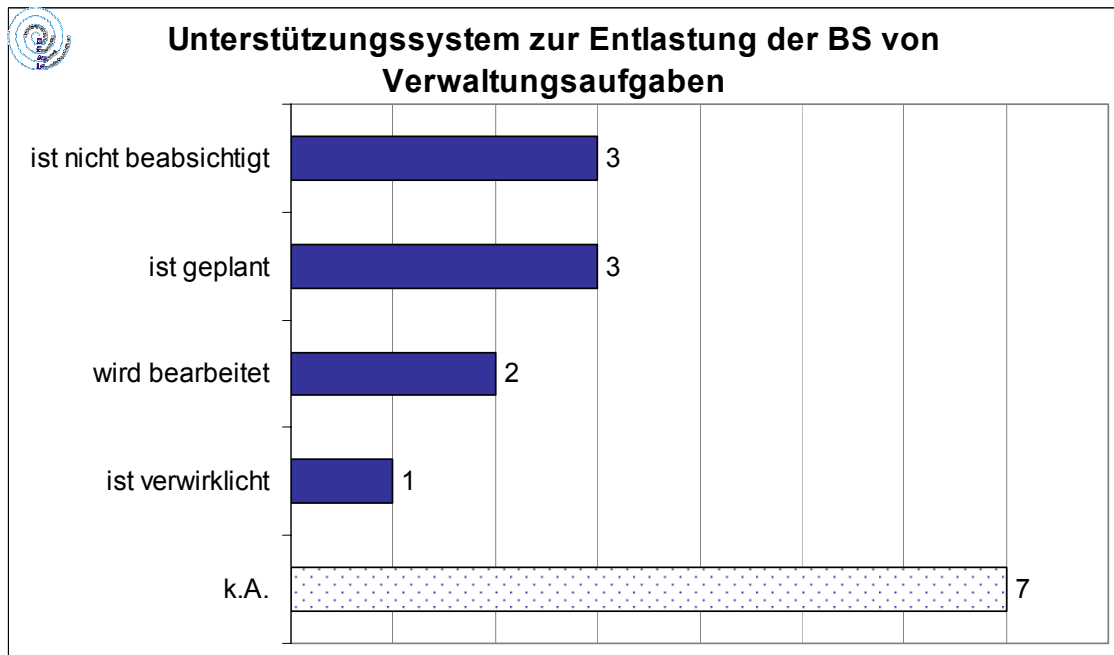


Abbildung 23: Unterstützungssystem zur Entlastung berufsbildender Schulen von Verwaltungs- und administrativen Managementaufgaben

Bildungsverantwortung

Verantwortung tragen berufsbildende Schulen bislang für die *Umsetzung* von Bildungsangeboten. Eine Verantwortungsverlagerung für den Bereich der Berufsbildung hat einerseits veränderte Kooperationsbeziehungen sowie Vernetzungen in der Region zur Folge, andererseits werden Entscheidungen über Bildungsangebote auf die Einzelschule verlagert. Entscheidungen über das Bildungsangebot betreffen die

- Schulformen (Berufsschule, FOS, BFS, BOS, FG, FS, ...),
- Bildungsgänge (i.d.R. nach Berufsfeldern, also Bautechnik, Metalltechnik, Wirtschaft und Verwaltung etc. oder wenn allgemeinbildende bzw. Fachschulabschlüsse gemeint sind die entsprechenden Fachrichtungen der Schule wie „Technik“, „Ernährung“ etc.),
- Weiterbildung (außerhalb des Einzugsbereiches des Schulgesetzes).

Nach diesem Themenkomplex befragt, äußerten sich die Länder eher dort progressiv, wo es um Abstimmung, Zusammenarbeit und Kooperation geht und sehr zurückhaltend, wo eigenständige Entscheidungen der berufsbildenden Schulen im Mittelpunkt stehen (vgl. Abbildung 24).

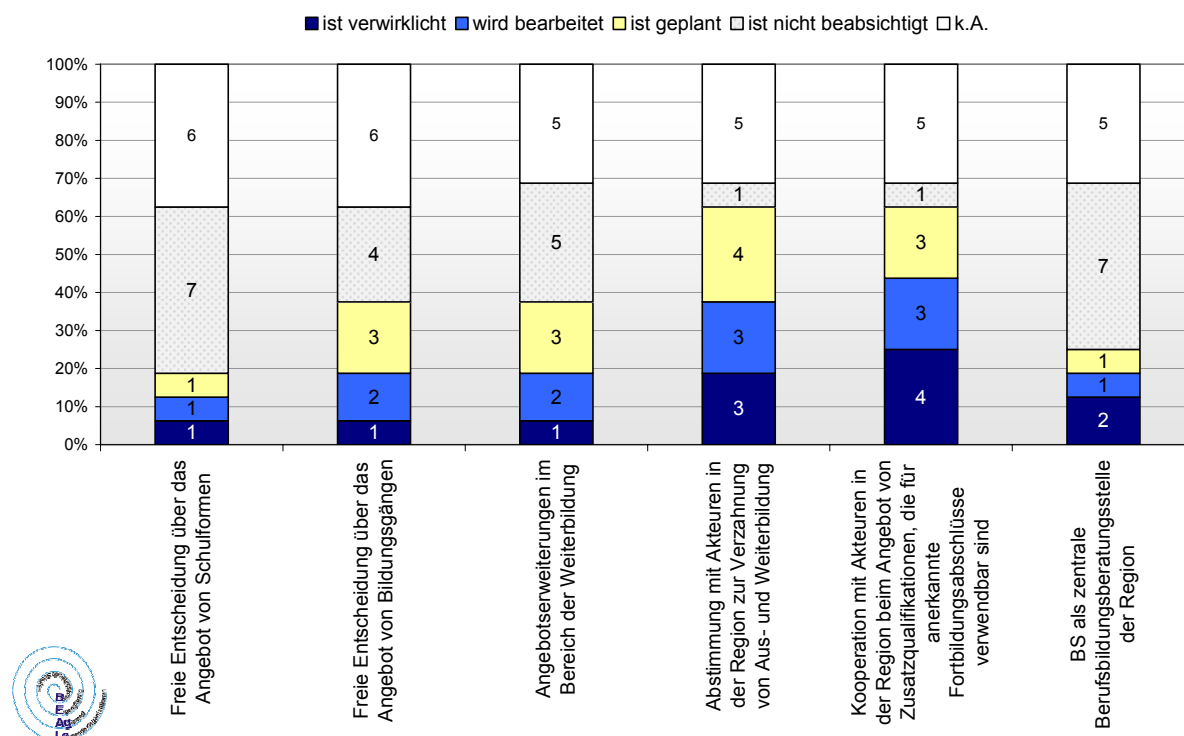


Abbildung 24: Angaben der Länder zur Überführung von Aufgaben in den Verantwortungsbereich berufsbildender Schulen im Bereich „Bildung“

Drei Länder befassen sich mit der Übertragung von Verantwortung für das Angebot von Schulformen auf die berufsbildende Schule. In sechs Ländern sollen den berufsbildenden Schulen Entscheidungsfreiräume für das Angebot von Bildungsgängen/Fachrichtungen oder für den Bereich der Weiterbildung eingeräumt werden. Diesen Freiräumen sind durch Artikel 7 des Grundgesetzes Grenzen auferlegt, welches das gesamte Schulwesen unter die Aufsicht des Staates stellt. Da das Grundgesetz jedoch nichts darüber aussagt, wie die Aufsicht des Staates sichergestellt wird, existiert ein Ermessensspielraum für die Übertragung von Entscheidungen über Bildungsangebote (vgl. Sterzel 2004, S. 20ff.; S. 44ff.). In Schleswig-Holstein, wo mit dem ab 2007 geplanten Schulgesetz den berufsbildenden Schulen auch die Entscheidung über ein Bildungsangebot im Bereich der Weiterbildung¹⁸ übertragen werden soll, wird der Ermessensspielraum so ausgelegt, dass zunächst der staatliche Bildungsauftrag sicherzustellen ist und berufliche Weiterbildung im Rahmen „zusätzlich erwirtschafteter eigener Mittel“ angeboten werden kann. Damit wird sichergestellt, dass keine Subventionierung durch den Staat (insb. durch Finanzierung von Lehrpersonal) die Wettbewerbssituation in diesem Bereich verfälscht.

Die folgenden Auszüge aus den Schulgesetzen der Länder zeigen, dass Weiterbildung in Absprache und Kooperation mit den Partnern der Region als Aufgabe für berufsbildende Schulen im Vordergrund steht.

¹⁸ Mit „Weiterbildung“ ist hier stets das Angebot neben dem der Fachschule gemeint. Das Angebot von Fachschulen liegt im Einzugsbereich des staatlichen Bildungsauftrages und wird durch die jeweiligen Schulgesetze geregelt.

Berlin

„Berufliche Gymnasien, Berufsschulen, Berufsfachschulen, Fachoberschulen, Berufsoberschulen und Fachschulen sollen zu Oberstufenzentren unter einer gemeinsamen Schulleitung organisatorisch zusammengefasst werden. Die einzelnen Oberstufenzentren werden in Abteilungen gegliedert. Sie können in Absprache mit den Partnern in der dualen Ausbildung berufliche Fort- und Weiterbildungslehrgänge anbieten und sollen sich zu Kompetenzzentren entwickeln; ...“ (SG-BE 2005, §35, Abs. 1)

In Berlin können Oberstufenzentren im Bereich der Fort- und Weiterbildung tätig werden und dafür auch Gebühren erheben. Wie und ob allerdings Gebühren von der Schule vereinnahmt und verwaltet werden können, ist weitestgehend ungeklärt. Eine ähnliche Öffnung findet sich auch im sächsischen Schulgesetz (siehe unten).

In Bremen ist die Kooperation mit Einrichtungen der Weiterbildung im Schulgesetz verankert (SG-HB 2005, §8, Abs. 3) und eine Mitwirkungsfunktion der berufsbildenden Schulen bei der „Profilierung“ angedacht (ebd., Abs. 4) und auch in Hessen sowie in Mecklenburg-Vorpommern ist die Zusammenarbeit beruflicher Schulen mit Trägern der beruflichen Weiterbildung als ein Beitrag zur Öffnung der Schulen gewünscht (SG-HE 2004, §16, Abs. 2.; SG-MV 2005, §40, Abs. 1). Weiterbildungs-gesetze regeln allerdings weitere Einzelheiten meist so, dass die Rechtslage bezüglich der Möglichkeit einer Angebotserweiterung schnell unübersichtlich wird.

Bremen

„Zur Abstimmung der Berufsausbildung und der Weiterbildung mit dem Beschäftigungssystem sollen die Schulen der Sekundarstufe II Perspektiven einer zukunftssträchtigen Profilierung als regionale Berufsbildungszentren in Zusammenarbeit mit den Betrieben und den anerkannten und den kommunalen Einrichtungen der Weiterbildung entwickeln. Diese Profilierung soll die Wahrnehmung des originären schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrags stärken“ (SG-HB 2005, §8, Abs. 4).

Hessen

„Diese Öffnung kann durch die Zusammenarbeit der Schulen mit außerschulischen Einrichtungen und Institutionen geschehen, insbesondere mit Sport- und anderen Vereinen, Kunst- und Musikschulen, kommunalen und kirchlichen Einrichtungen sowie mit Einrichtungen der Weiterbildung. Berufliche Schulen sollen mit Trägern der beruflichen Weiterbildung in der Region zusammenarbeiten“ (SG-HE 2004, § 16 Öffnung der Schule, Abs. 2).

Mecklenburg-Vorpommern

„Berufliche Schulen sollen insbesondere mit Trägern der beruflichen Weiterbildung in der Region zusammenarbeiten“ (SG-MV 2005, §40, Abs. 2).

Sachsen

„Der Schulträger soll berufsbildende Schulen in beruflichen Schulzentren zusammenfassen. Diese können in eigener Verantwortung über schulische Bildungsgänge hinaus Aufgaben der beruflichen Ausbildung, Umschulung, Fortbildung und Weiterbildung wahrnehmen“ (SG-SN 2004, §22, Abs. 3).

Schleswig-Holstein

„Das RBZ erfüllt den staatlichen Bildungsauftrag der berufsbildenden Schulen gemäß den §§ 4, 7 und 90 bis 95. Darüber hinaus kann das RBZ im Rahmen zusätzlich erwirtschafteter eigener Mittel weitere, in diesem Gesetz nicht vorgesehene Angebote der beruflichen Weiterbildung entwickeln und vorhalten“ (SG-SH 2006, §103).

In keinem Bundesland ist letztlich der Einsatz von hauptamtlichen Lehrkräften in ihrem bestehenden Deputat für die berufliche Weiterbildung geplant. Für den Bereich der beruflichen Weiterbildung wird eine Orientierung am Leitbild der „Vollkostenrechnung“ deutlich.

Eine zentrale Rolle als Berufsbildungszentrum für die Region weisen die Länder den berufsbildenden Schulen mehr oder weniger nicht zu. Nur in den Ländern, in denen die Entwicklung hin zu regionalen Berufsbildungszentren in Modellprojekten bereits weit vorangeschritten ist (Schleswig-Holstein, Niedersachsen) oder Entwicklungsprozesse erweiterte Dienstleistungsfunktionen ermöglichen sollen (Baden-Württemberg), wird den berufsbildenden Schulen eine zentrale Beratungsfunktion für die Berufsbildung zugedacht.

Personalverantwortung

Die Verlagerung der Verantwortung für das in der berufsbildenden Schule tätige Personal wurde über 11 Items abgefragt, die sich mit Möglichkeiten einer neuen Aufgaben- und Funktionszuordnung im Bereich des Personalmanagements befassen. Die Auswertung der Antworten aus den Ländern zeigt, dass Personalangelegenheiten überwiegend als landeshoheitliche Aufgabe gelten und eine Einflussnahme auf diesen Bereich um so weniger vorgesehen ist, je weitreichender die Wirkung einerseits (Kündigung) und die Einflussnahme andererseits (Personalbeurteilung durch Außenstehende) ist (vgl. Abbildung 25). Gleichzeitig ist eine Aufgabenverlagerung hin zu den Schulleitungen festzustellen, die jedoch keineswegs in der Umsetzung bereits als flächendeckend angesehen werden kann.

Vier Verlagerungstrends sind besonders kennzeichnend:

- In Zukunft werden Lehrkräfte direkt durch die Schulleitung eingestellt.
- Die Schulleitung wird in Zukunft Dienstvorgesetzte der Lehrkräfte sein¹⁹.
- Beförderungen werden wahrscheinlich in der Verantwortung der Schulleitungen liegen.
- Die Personalbeurteilung wird durch die Schulleitung verantwortet.

¹⁹ Dabei zeigt sich beim Vergleich der Antworten, dass damit unterschiedlich weitreichende Befugnisse verbunden sind und sein werden. Im niedersächsischen Schulversuch ProReKo wird die Ausschreibung, Einstellung, Abordnung, Versetzung, Beförderung, Beurteilung und Bewährungsfeststellung bis hin zur Kündigung (vgl. RdErl. d. MK v. 21.06.2004 – 1031 - 03003 – VORIS 20480) durch die Schulleitung der ProReKo-Schulen entschieden, wobei Probleme in der Balance zwischen Aufwand (die entsprechenden Handreichungen zur Wahrnehmung der dienstrechtlichen Befugnisse umfassen 739 Seiten) und Unterstützung der Schulen offensichtlich sind (alle Erlasse sind unter www.proreko.de abrufbar). Die in den Ländern teilweise eingeführte Möglichkeit der Kündigung von Lehrkräften gilt für in Modellprojekte eingebundene Schulen und ist auf die Probezeit beschränkt.

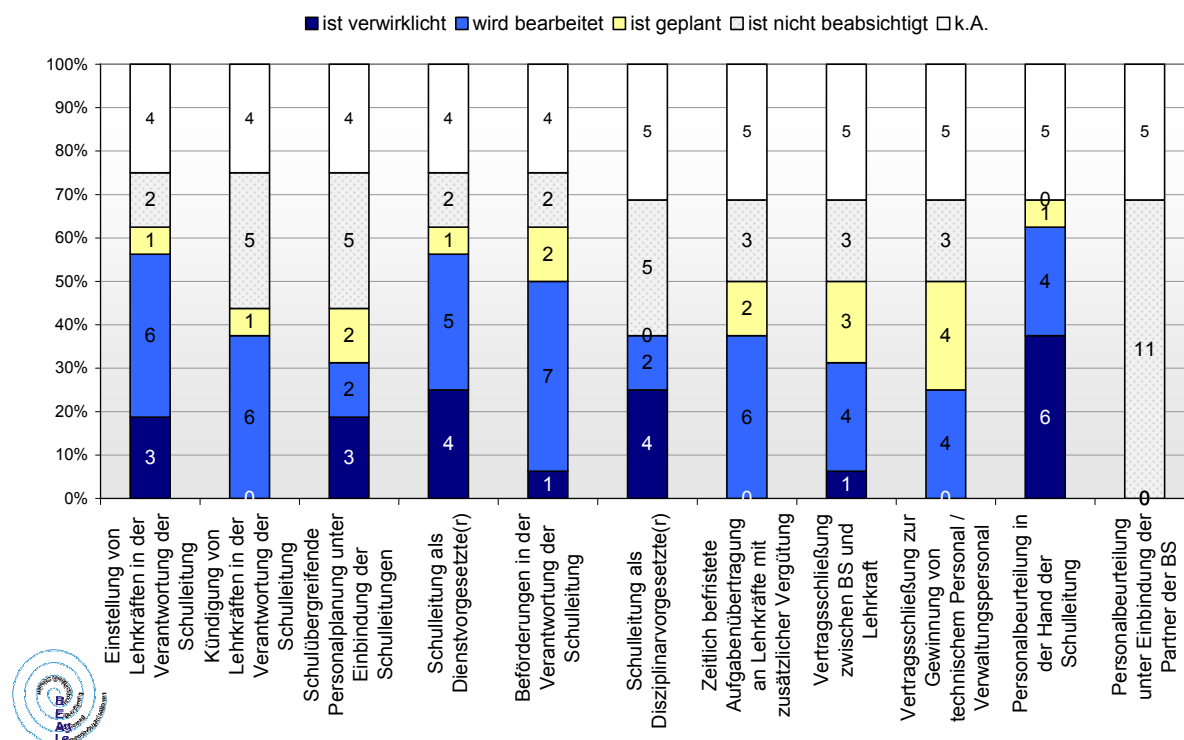


Abbildung 25: Angaben der Länder zur Überführung von Aufgaben in den Verantwortungsbereich berufsbildender Schulen beim „Personal“

Zum Teil sind diese Aufgabenverlagerungen bereits in den Ländern umgesetzt. Auffallend ist, dass dieses zu einer Erhöhung der Arbeitsbelastung der Schulleitungen führen, während entlastende oder zumindest für die Schulen steuerungswirksame Verantwortungsverlagerungen, die einen flexibleren und verbindlicheren Einsatz von Ressourcen zum Gegenstand haben (zeitlich befristete Aufgabenverlagerung, Vertragsschließung) von den Ländern weniger angesprochen werden. Die Verbindung zwischen zeitlich befristeter Aufgabenübertragung mit damit einhergehender Vergütung wird in rund der Hälfte der Länder bearbeitet, ist jedoch noch nirgendwo verwirklicht. Dadurch wird eine Entlastung bzw. Koordination von Schulleitungsaufgaben schwierig. Am meisten verbreitet (verwirklicht) ist bereits die Personalbeurteilung durch die Schulleitung.

Das Berufsbild eines Schulleiters hat sich im letzten Jahrzehnt und unter dem Einfluss der Entwicklung hin zur teilautonomen Schule stark gewandelt (vgl. ASD 2005). Es wird immer stärker durch das Management und die Entwicklung der Schule und immer weniger durch pädagogische Arbeit geprägt. In allen Ländern sind folgerichtig Initiativen auszumachen, entsprechende Fortbildungen für Führungskräfte anzubieten. Dennoch scheint der für allgemein bildende Schulen aufrecht gehaltene Anspruch an die Schulleitung, pädagogischer Leiter mit dem Kerngeschäft Unterricht zu sein, der Managementaufgaben nebenher erledigt, zu Problemen bei der Stellenbesetzung zu führen, die prinzipiell auch für berufsbildende Schulen gelten²⁰. Entspre-

²⁰ In einer Umfrage bei den Schulleitungsverbänden wurden folgende Gründe für fehlende Schulleitungsbewerbungen ermittelt: Zu hohe Unterrichtsbelastung neben den Schulleitungsaufgaben; In kleinen Schulen ist der Leiter/die Leiterin häufig „Einzelkämpfer“, da bedingt durch die Größe keine weiteren Schulleitungsstellen vorgesehen sind; relativ geringe finanzielle Verbesserung, besonders bei den Stellvertreterstellen; zu dichte Aufeinanderfolge zeitintensiver Veränderungen durch den Gesetzgeber,

chende Problemsituationen wurden im Rahmen der Fallstudien von befragten Schulleitungen dargestellt.

Die gestiegene Arbeitsbelastung der Schulleitungen in Verbindung mit unzureichenden Möglichkeiten, Lehrkräfte und andere Schulmitglieder selbst durch Anreize für die Ausgestaltung von Schulautonomie zu motivieren und einzubinden, ist dabei ein kritischer Punkt, denn solch einseitige Aufgabenverlagerungen wirken als selbstlähmendes System (vgl. Tredop 2003, S. 2f.). Die Zahl kritischer Stellungnahmen der Verbände und Gewerkschaften zu den geplanten Veränderungen der dienstrechtlichen Befugnisse ist unüberschaubar und kennzeichnend dafür, dass die Entwicklung hier noch am Anfang steht und sich in der Praxis noch viele Stolpersteine auftun.

In den Befragungen wurde auch deutlich, dass Schulleitungen zwar teils bereits als Disziplinarvorgesetzte agieren, jedoch ohne weitreichende Maßnahmekompetenz, die auch nicht vorgesehen ist. In Baden-Württemberg können sie beispielsweise Missbilligungen aussprechen, aber keine Disziplinarverfahren durchführen. Eine ähnliche Differenzierung ist im Hamburger Entwurf der Schulreform (Senat der Hansestadt Hamburg 2006, S. 9) vorgesehen.

Finanzverantwortung

Prinzipiell ist zu unterscheiden, ob berufsbildende Schulen Verantwortung für die Finanzierung von Personal und/oder für die Sachausstattung übernehmen. Während klassischer Weise das Land die Finanzierung des Lehrpersonals übernimmt, ist die Finanzierung der Sachausstattung und der Betriebskosten einschließlich des dazugehörigen administrativen Personals (Verwaltung) Angelegenheit des Schulträgers. Insofern geben die Antworten der Länder zu Fragen der Sachausstattung den Reformstand aus zweiter Hand wider, bieten aber im Zusammenhang mit Erkenntnissen aus Dokumentenanalysen einen guten Einblick in Abstimmungsprozesse zwischen Land und Kommunen bezüglich der Finanzorganisation der berufsbildenden Schulen, zumal über Schulgesetze die Übertragung von Sachmitteln vom Schulträger auf die berufsbildende Schule ermöglicht werden kann und als „Soll“-Bestimmung bereits in mehreren Ländern verankert ist.

Im Bereich der Finanzverantwortung ist erkennbar, dass die Sachmittelbudgetierung und auch Ansätze zur Übertragung von Verantwortung zur selbstständigen Bewirtschaftung der berufsbildenden Schulen schon weit fortgeschritten sind, während hierfür notwendige Instrumente wie die Kosten- und Leistungsrechnung oder die eigenständige Kontoführung in ihrem Umsetzungsgrad weniger weit verbreitet sind. Zehn Länder gaben an, dass an einer Sachmittelbudgetierung gearbeitet wird, ein weiteres Bundesland plant zumindest eine solche (vgl. Abbildung 26). Genauer betrachtet gibt es inzwischen in allen Ländern eine Budgetierung von Sachmitteln, die aber in ihrer Tragweite sehr unterschiedlich angelegt ist.

Die in der Praxis vorfindbaren Ausprägungen sind dabei sehr vielfältig:

- Der Schulträger stellt den berufsbildenden Schulen einen Etat zur Verfügung. Dieser kann laufende Kosten, Investitionen oder beides beinhalten. Mit den laufenden Kosten ist in der Regel bislang nicht die Gebäudebewirtschaftung

das Ministerium bzw. die Bezirksregierungen (...); plötzliches Freiwerden zu vieler Stellen durch die Altersstruktur, Pensionierungswellen (Rössler 2005, S. 12).

gemeint, sondern ein Budget für Unterrichts- und Lehrmittel sowie kleinere Bau- und Unterhaltungsmittel. In den seltensten Fällen sind Budgets über das Haushaltsjahr hinaus übertragbar und damit langfristige Finanzierungsplanungen möglich. Angemerkt sei, dass Erfahrungen mit einem Selbstbewirtschaftungsfond, mit der Übertragbarkeit der Haushaltsmittel auf das folgende Haushaltsjahr und mit der Wahrnehmung der Bauunterhaltung seit einigen Jahren in Hamburg vorliegen. Investitionen sind bislang kaum Gegenstand der Budgetierung.

- Das Konto für den Etat liegt meist noch beim Schulträger. Zum Teil haben die berufsbildenden Schulen bereits eine Verfügungsgewalt über das Konto und können Buchungen selbst durchführen. Die Einrichtung eigener Konten zur Buchung von Einnahmen stellt jedoch noch einen Ausnahmefall dar. Auf Grund fehlender Rechtsfähigkeit wird manche Aktivität der Schulen über einen Förderverein mit entsprechender Kontoführung abgewickelt. Auch sind Zugriffsmöglichkeiten der berufsbildenden Schule auf Buchungssysteme des Schulträgers bislang nur vereinzelt verwirklicht. Hier sind noch technische Hürden zu nehmen, die auch mit Kosten verbunden sind.
- Die mit der Eigenbewirtschaftung einhergehende Rechenschaftspflicht, die durch eine Kosten- und Leistungsrechnung sowie ein kaufmännisches Rechnungswesen operationalisiert wird, ist nur in einem Bundesland bislang Teil des Pilotprojektes (Schleswig-Holstein), dort allerdings nur in einzelnen beteiligten RBZ und wie die Praxis zeigt, noch mit zahlreichen Umsetzungsproblemen verbunden. In anderen Ländern (z. B. Hamburg) wird das kaufmännische Rechnungswesen über den zu gründenden Landesbetrieb angestrebt.
- Trotz Budgetierung werden Beschaffungen oftmals noch durch den Schulträger getätigt und die berufsbildende Schule ist nur bei der Auswahl und beim Einholen von Angeboten beteiligt.
- Eine gegenseitige Deckungsfähigkeit (keine Bindung von Finanzmitteln an eine bestimmte Finanzposition) ist noch nicht flächendeckend eingeführt und hochgradig vom Agieren des einzelnen Schulträgers abhängig.

Die hier aufgeführten Varianten geben keineswegs alle in der Praxis vorfindbaren Ausdifferenzierungen wieder. Es wird allerdings deutlich, dass die Verlagerung von Verantwortung für die Finanzierung der sächlichen Ausstattung Experimentierstatus hat und die gesetzlichen Regelungen²¹ vielfach nur die grundsätzliche Möglichkeit einer Eigenbewirtschaftung einräumen, ohne dass die für die Umsetzung notwendigen Rahmenbedingungen geschaffen wären.

Eine Personalkostenbudgetierung ist noch in keinem Bundesland in breitem Umfang verwirklicht. In erster Linie sind diesbezügliche Reformbestrebungen auf eng definierte Zwecke ausgerichtet (in Klammern: jeweils exemplarische Beispiele aus den Ländern):

²¹ Eine Synopse zur Lage der finanziellen Eigenständigkeit berufsbildender Schulen in den Ländern bei der Sachmittelbewirtschaftung findet sich in der Studie von Putz und Partner zur Gründung einer Gesellschaft für Bildungsinfrastruktur in Bremen auf der Basis der Schulgesetze mit Stand von 2004 (http://www.bildung.bremen.de/sfb/behoerde/deputation/depu/g43_16_a1h.pdf, Stand: 23.3.2006).

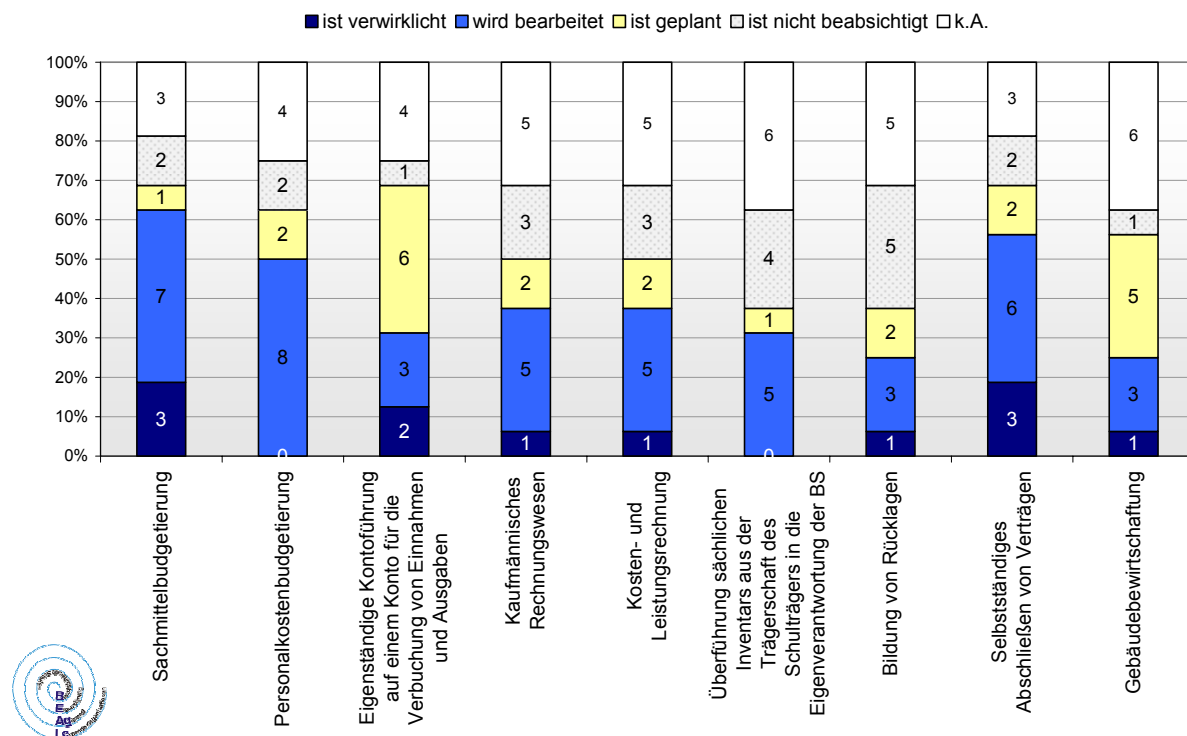


Abbildung 26: Angaben der Länder zur Überführung von Aufgaben in den Verantwortungsbereich berufsbildender Schulen im Bereich „Finanzen“

- Kapitalisierung unbesetzter Stellen (Selbständige Schule in NRW, RebiZ in Bremen, Geld statt Stellen in Schleswig-Holstein)
- Umschichtung und Zuweisung der Personalmittel (Handhabung der Stunden- und Poolstunden, Klassenbildung, Vertretungsregelungen ...) in Verantwortung der berufsbildenden Schule (ProReBes in Hamburg, PES in Rheinland-Pfalz, STEBS-Prozess in Baden-Württemberg).
- Bewirtschaftung der Personalmittel (Brandenburg). Übertragung von Verantwortung auf Abteilungen, Fachbereiche und Teams.
- Befristete Einstellung von Lehrpersonal und Abschluss entsprechender Verträge (MES in Berlin)
- Budgetierung der Schulen für die Finanzierung von Fortbildung für Lehrkräfte (Fortbildungsbudget, ProReKo in Niedersachsen, STEBS in Baden-Württemberg).

In Schulgesetzen dominiert die Aufnahme einer Generalklausel, mit der eine Personalmittelbudgetierung als Willensbekundung auftaucht. Als Beispiel sei hier NRW angeführt:

„Das Land kann den Schulen nach Maßgabe des Haushalts im Rahmen des § 92 Abs. 2 Personalmittel zur eigenverantwortlichen Bewirtschaftung zuweisen“ (SG-NRW 2005, §95, Abs. 1).

Qualitätsverantwortung

Befragt nach den Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung der berufsbildenden Schulen haben die Länder sehr zurückhaltend geantwortet. Zu keinem Item der abgefragten Qualitätsmaßnahmen wurde von einer Mehrheit der Länder angegeben, dass diese zumindest geplant seien. Angesichts der anhaltenden Qualitätsdebatte in Deutschland (vgl. Euler 2005, S. 4ff.) ist dies ein erstaunliches Ergebnis, wenn sich auch hinter der nicht unerheblichen Anzahl nicht gemachter Angaben (k.A.) einige Initiativen verbergen, die durch die vorliegende Ergebnisauswertung nicht erfasst werden (vgl. Abbildung 27). Die an die Länder gestellte Frage lautete: „Welche der nachstehend aufgeführten Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung der BS sollen ergriffen werden?“

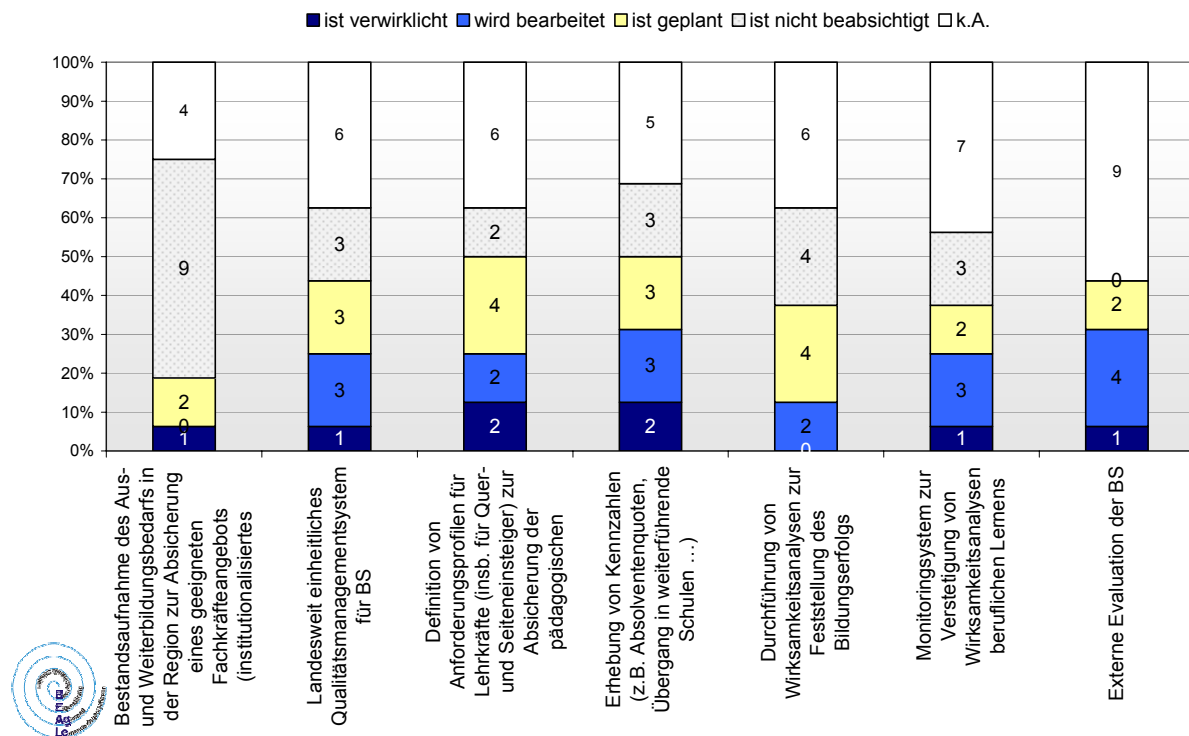


Abbildung 27: Maßnahmen der Länder zur Qualitätsentwicklung berufsbildender Schulen

Auffallend ist, dass die Mehrzahl der Länder ein Monitoring des Aus- und Weiterbildungsbedarfes in der Region nicht für notwendig erachtet. Wirksamkeitsanalysen zur Feststellung des Bildungserfolgs werden von zwei Ländern bearbeitet, von vier Ländern gar nicht beabsichtigt und sind noch nirgends verwirklicht²². Dies sind Indikatoren, die noch keinen konsequenten Wechsel von einer Input- zu einer Output-Steuerung kennzeichnen. Umsetzungsprozesse in der schulischen Berufsausbildung befinden sich noch in einem Anfangsstadium (ebd., S. 71). Es existieren zwar zahlreiche einzelne Qualitätsentwicklungsmaßnahmen, jedoch kaum solche, die umfassend angelegt sind, im Gesamtzusammenhang erprobt und deren Ergebnisse für das berufliche Schulwesen insgesamt gesichert werden. Auch Euler stellt dies mit seiner

²² In Hamburg werden das Projekt ULME als flächendeckende Untersuchung in Zusammenarbeit mit der Humboldt-Universität Berlin und einfache Verbleibsfeststellungen für Absolventen von Bildungsgängen durchgeführt.

Empfehlung zur Qualitätsentwicklung in der schulischen Berufsausbildung implizit fest (ebd., S. 72).

Diejenigen Länder, die sich zu einem Monitoring des Aus- und Weiterbildungsbedarfes in der Region geäußert haben, gaben an, dass diese Aufgabe durch einen regionalen Berufsbildungsdialog oder gar durch die berufsbildenden Schulen selbst wahrgenommen werden sollten (jeweils zwei Befürwortungen).

Bei der Frage der Zuständigkeit für eine externe Evaluation setzt sich in den Ländern die Befürwortung gemischter Teams durch. Dieser Ansicht sind fünf der sieben Länder, die hierzu Angaben gemacht haben. Die sich derzeit abzeichnende Praxis zeigt auch, dass sich dieses Modell wohl auch durchsetzen wird (vgl. etwa EVIT-BS in Schleswig-Holstein oder die Externe Evaluation in Bayern). Für eine Beauftragung externer Anbieter oder spezieller Bildungsmanagementberater sprach sich nur jeweils ein Bundesland aus.

Die Fragen sind gänzlich auf landes- oder gar bundesweit angelegte Wirkungsbereiche ausgerichtet. Daher zeigt das Ergebnis im Vergleich zur im folgenden Abschnitt dargestellten Relevanz von Qualitätsentwicklung für die einzelne Schule als Entwicklungsfeld, dass eher nach individuellen Lösungen gesucht wird und landesweit *einheitliche* QM-Maßnahmen weniger bevorzugt werden. So wird in den sieben Ländern, die eine Einführung eines Qualitätsmanagementsystems befürworten, den Schulen freigestellt, welches System sie einführen sollen (allerdings ist die Einführung von EFQM für alle niedersächsischen berufsbildenden Schulen verbindlich²³).

5.1.6 Relevanz von Entwicklungsfeldern berufsbildender Schulen

In berufsbildenden Schulen, die sich am BLK-Modellversuch UbS²⁴ beteiligt haben, wurde von den Autoren ermittelt, in welchen Feldern Entwicklungen aus dem Inneren der Schulen heraus stattfinden, um Umstrukturierungsprozesse zu gestalten und zu bewältigen. Diese Entwicklungsfelder sind in einem Bericht charakterisiert und dargestellt (vgl. Becker/Bering/Dreher/Spöttl 2003). Die Länder wurden nach ihrer Einschätzung zur Relevanz dieser Entwicklungsfelder für die Weiterentwicklung der berufsbildenden Schulen befragt. Die Ergebnisse dieser Abfrage sind in Abbildung 29 dargestellt und weisen einige Besonderheiten auf, auf die hier hingewiesen werden soll.

Im Gegensatz zu den Antworten zu Maßnahmen der Qualitätsentwicklung, die von den Ländern ausgehen und die landes- bzw. bundesweit mehr oder weniger einheitliche Wirkung erzeugen sollen, wird die Relevanz der Entwicklungsfelder überwiegend als „sehr bedeutend“ oder zumindest „relativ bedeutend“ eingeschätzt.

Die Qualitätsentwicklung von Unterricht wird als bedeutendstes Entwicklungsfeld besonders hervorgehoben. Auch die Etablierung einer neuen Lernkultur, mit der es gelingen kann, Lernkonzepte und insb. Lernfelder besser umzusetzen, wird als besonders wichtig eingeschätzt. Ebenso wird die Relevanz der Teamentwicklung bewertet (vgl. Abbildung 28).

²³ Vgl. den EFQM-Einführungserlass Nr. 403-80 101/6-1/04 des niedersächsischen Kultusministeriums vom 9.6.2004

²⁴ UbS: Maßnahmen in der Lehrerbildung bei der Umstrukturierung der berufsbildenden Schulen. Modellversuch im Programm innovelle-bs (vgl. www.ubs-modellversuch.de).



Teambildung und Teamentwicklung

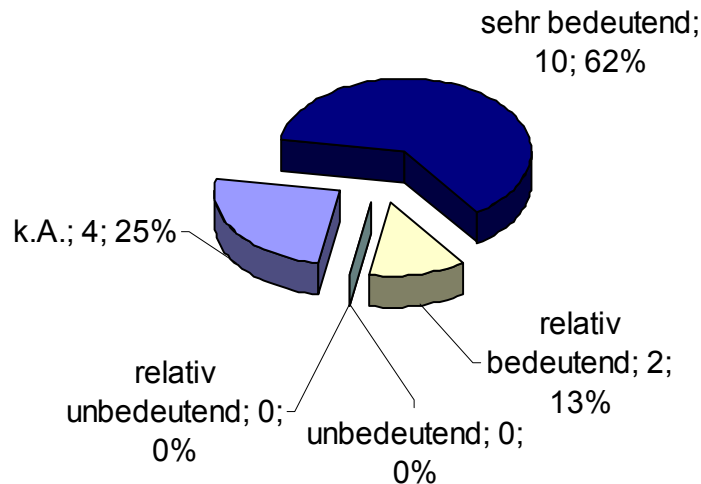


Abbildung 28: Relevanz der Teambildung und –entwicklung für die Weiterentwicklung berufsbildender Schulen

Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem den pädagogischen Entwicklungsprozessen in den Schulen hohes Gewicht zugemessen wird. Dagegen sind Entwicklungsfelder, die sich stärker der Öffnung der berufsbildenden Schulen widmen, als etwas weniger bedeutend eingeschätzt worden (Weiterbildungsangebote, Projektmanagement, Kosten- und Leistungsrechnung).

Das sich aus diesen Ergebnissen abzeichnende Bild ist recht eindeutig: Entwicklungen aus der einzelnen berufsbildenden Schule heraus werden für die Weiterentwicklung insgesamt als bedeutsamer eingeschätzt als die Reformmaßnahmen der Länder zur Stärkung der Eigenverantwortung. Ein besonders interessantes Beispiel für diese neueren Entwicklungen stellt Fallstudie E dar. Es wird darin sehr deutlich, dass sich erste Schulen nicht mehr an industriellen Qualitätsmanagementkonzepten orientieren, sondern den eigenen Strukturen angepasste Konzepte entwerfen und sich auf deren Umsetzung konzentrieren.

□ k.A. □ unbedeutend □ relativ unbedeutend □ relativ bedeutend ■ sehr bedeutend

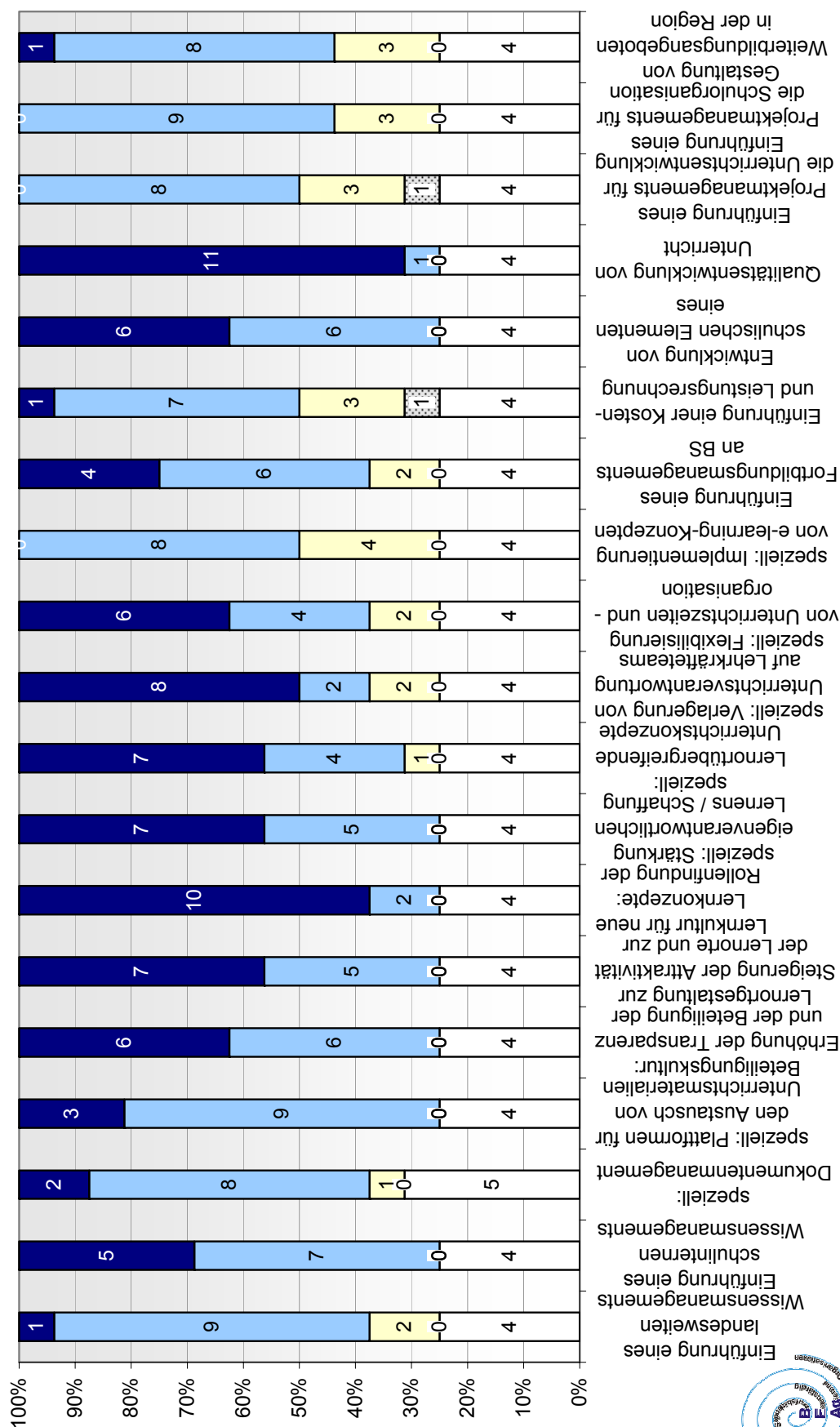


Abbildung 29: Einschätzung der Relevanz von Entwicklungsfeldern berufsbildender Schulen aus der Sicht der Länder



5.1.7 Aus- und Fortbildung von Lehrkräften

Für alle Länder ist die Ausbildung und die Fortbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen wichtig, damit Entwicklungsprozesse erfolgreich ablaufen können. Angesichts der unzureichenden Zahl an grundständig ausgebildeten Berufsschullehrern steigt allerdings die Zahl der Seiten-, Quer- und Direkteinsteiger in einigen Ländern so stark an, dass eigene Qualifizierungsprogramme für diese aufgelegt werden²⁵. In einigen Ländern (Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg) erreicht der Anteil dieser Lehramtsanwärter Werte von über 80% (vgl. Schulz 2004, S. 6). Gleichzeitig wird die 2. Phase der Lehrerbildung in den meisten Ländern derzeit reformiert, mitunter auch verkürzt. Bei diesen Reformansätzen spielt jeweils auch eine Neuorientierung der Ausbildungsstandorte (Universität, Seminar, Berufsschule) eine Rolle. Berufsbildende Schulen übernehmen dabei zum Teil Aufgaben der Ausbildung, die zuvor insbesondere die Landesseminare übernommen haben. In Schleswig-Holstein ist beispielsweise der Ausbildungsumfang durch das Seminar auf insgesamt 360 Stunden reduziert worden und die Verantwortung für die Ausbildung wurde Ausbildungsschulen übertragen, die ein an Standards ausgerichtetes Ausbildungskonzept erstellen müssen.

Die Ergebnisse der Länderbefragung weisen darauf hin, dass eine verstärkte Übernahme von Verantwortung für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst in der Mehrzahl der Länder zumindest beabsichtigt ist (vgl. Abbildung 30).

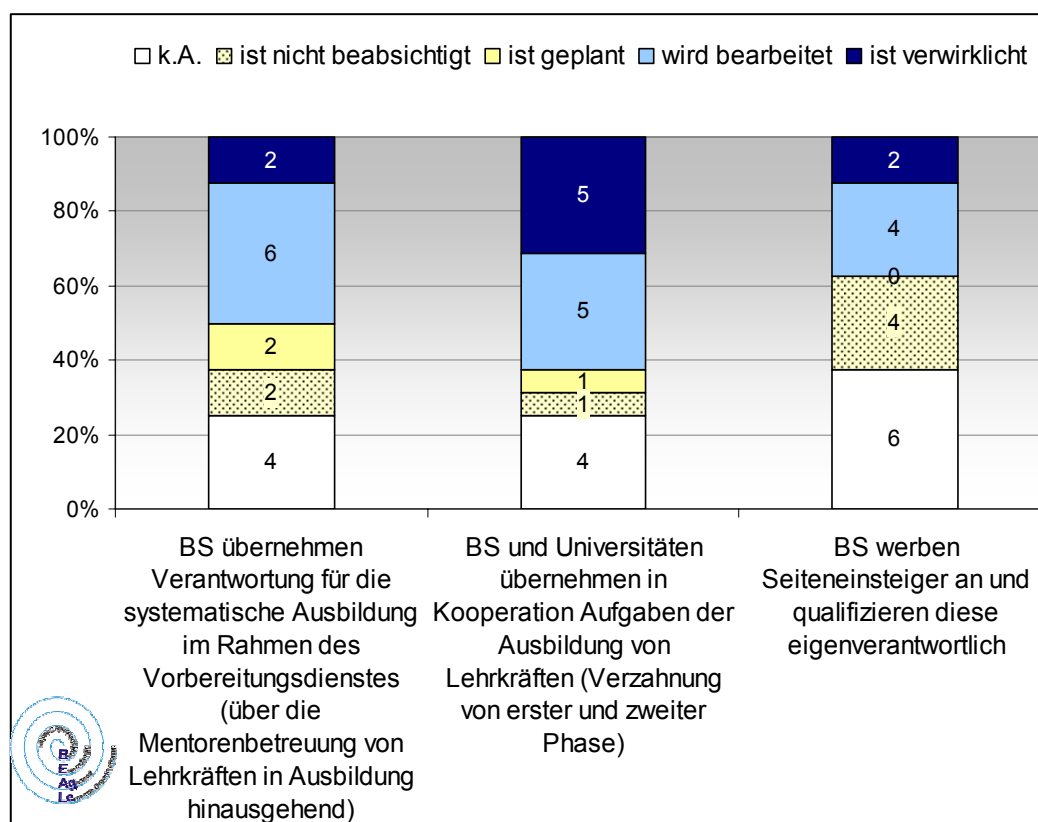


Abbildung 30: Verantwortungsverlagerung auf berufsbildende Schulen für die Ausbildung von Lehrkräften in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung

²⁵ Vgl. die Modellversuche ELSE, SQB und FiT im Modellversuchsprogramm innovelle-BS.

In sechs Ländern befassen sich berufsbildende Schulen bereits jetzt mit der Qualifizierung von Seiteneinsteigern und werben solche selbst an (zumindest dort, wo Mangelfächer vorhanden sind). Besonders weit reichend ist die Einbindung berufsbildender Schulen in Baden-Württemberg, wo für Mangelfächer der Direkteinstieg möglich ist und eine zweijährige berufsbegleitende Ausbildung erfolgt (vgl. www.lehrereinstellung-bw.de).

Im Bereich der Fortbildung von Lehrkräften ist die Fortbildungsbudgetierung bereits weit verbreitet oder befindet sich in Planung (vgl. Abbildung 31). Auch die Wahl von Fortbildungsveranstaltungen, etwa aus Angeboten der Wirtschaft, wird verstärkt ermöglicht. Die Finanzierung der Fortbildung wird allerdings zusehends schwieriger und erfordert zusätzliche Mittel aus dem Haushalt der Schule. Eine solche Verwendung von Mitteln ist in vier Ländern möglich.

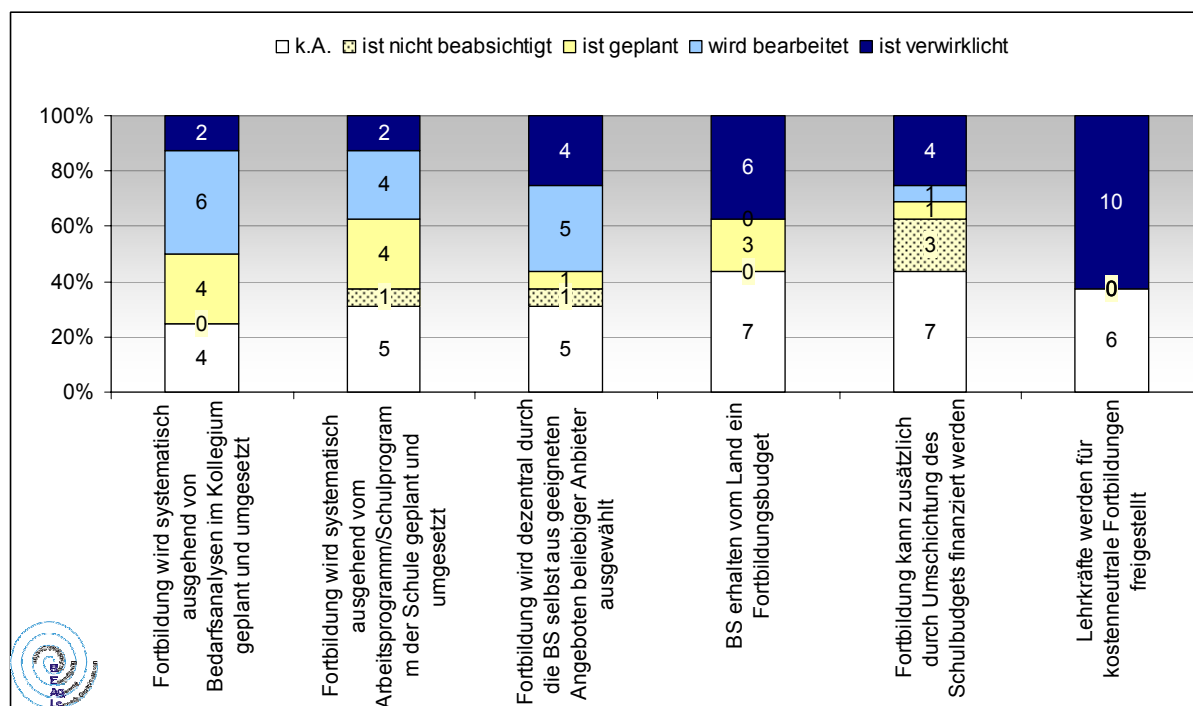


Abbildung 31: Entwicklungen bei der Gestaltung von Fortbildung für Lehrkräfte berufsbildender Schulen

Aktuelle Schwerpunktsetzungen bei der Fortbildung liegen im Bereich der Schulleitungsfortbildung und im Bereich der Fortbildung für die Übernahme von Führungs- und Managementaufgaben. Hier haben alle beteiligten Länder geantwortet, dass solche Angebote verwirklicht seien oder als Schwerpunkt bearbeitet werden. Dabei spielt auch die Qualifizierung von Schulleitern zu Schulinspektoren in den Ländern eine Rolle, die das Schulinspektorenmodell einführen.

Auch betriebswirtschaftliche Themen, Konfliktmanagement und die Qualitätsentwicklung von Unterricht sind weit verbreitete Fortbildungsschwerpunkte (vgl. Abbildung 32). Dagegen ist eine Schulung für das Fortbildungsmanagement in den meisten Ländern nicht beabsichtigt und wird nicht als zentrales Fortbildungsthema behandelt. In Ländern, in denen die Fortbildung zum zentralen Reformbestandteil gehört, wie beispielsweise in Niedersachsen, sieht dies allerdings anders aus.

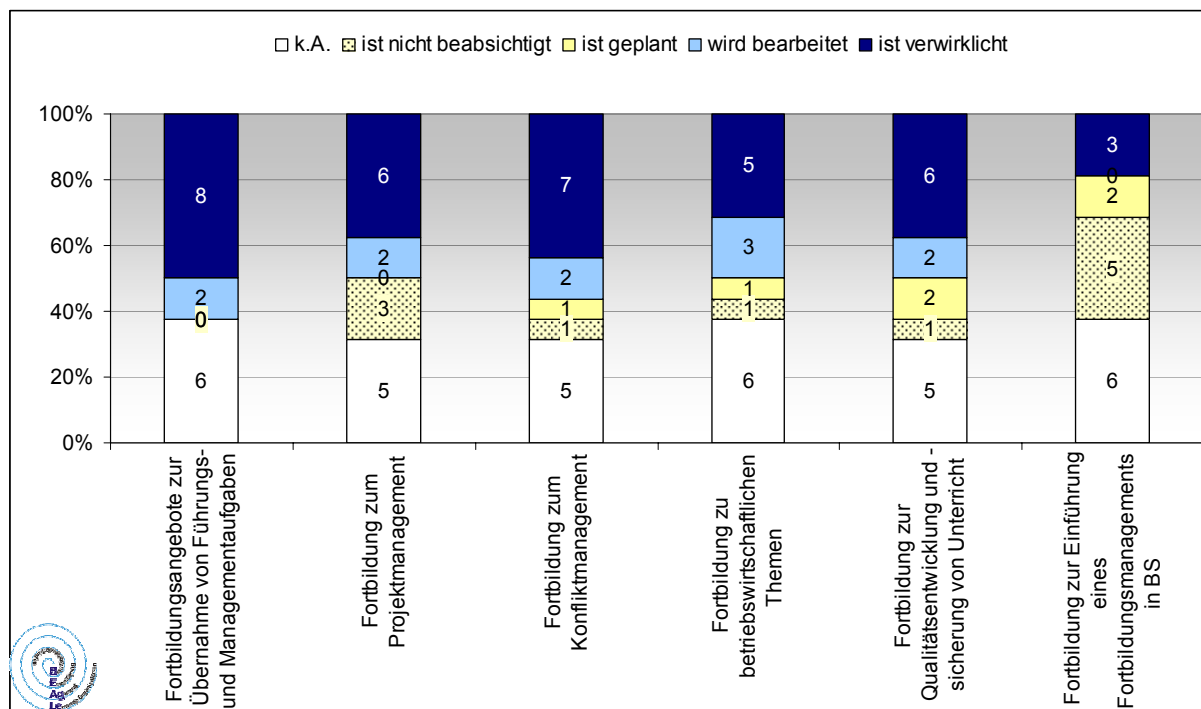


Abbildung 32: Schwerpunktsetzungen der Länder bei der Fortbildung von Lehrkräften berufsbildender Schulen

Überall dort, wo eine weitreichende Budgetierung der Schulen vorgenommen wurde oder wird, stellt sich verstärkt die Frage der Systematisierung der Feststellung von Fortbildungsbedarf im Zusammenhang mit der Ausrichtung auf Schulentwicklungsziele und damit auch die Frage, wie ein Fortbildungsmanagement betrieben werden sollte. Konzeptionen hierfür sind insbesondere in den beiden Modellversuchen LeDiWi (vgl. Faßhauer 2005) und UbS (vgl. NILS 2005) entwickelt worden.

Eine Fortbildung zur Einführung eines Fortbildungsmanagements ist von ebenso vielen Ländern geplant oder verwirklicht, wie nicht beabsichtigt; diese Ambivalenz deckt sich mit Erfahrungen aus Modellversuchen wie LeDiWi, in denen eine geteilte Ansicht bezüglich der Notwendigkeit von Fortbildungsbeauftragten identifiziert wurde (vgl. Faßhauer 2005, S. 235). Dort und auch im Modellversuch UbS wurde festgestellt, dass größere Schulen nicht auf einen Fortbildungsbeauftragten verzichten können, wenn diese systematisch erfolgen soll, auf das Schulprogramm bezogen und gegebenenfalls Teil eines schulischen Qualitätsmanagements ist.

Eine Verpflichtung zur Fortbildung für Lehrkräfte existiert nicht in jedem Bundesland und zum Teil wird diese nur als „Soll“-Bestimmung oder gar nicht erwähnt. Tabelle 1 gibt einen Überblick zum derzeitigen Stand in den Schulgesetzen. In Ländern wie Hamburg, in denen weitreichende Änderungen in der Steuerung von berufsbildenden Schulen vorgesehen sind, ist die Fortbildungsverpflichtung Teil des dort realisierten umfassenden Arbeitszeitmodells. Zudem wird in Zukunft die Schulleitungsfortbildung zu einem verpflichtenden Element. Inhalte der verpflichtenden Fortbildung sind insbesondere Personal, Budget, Veränderungsmanagement und Kommunikations- und Kooperationsprozesse (Senat der Hansestadt Hamburg 2006, S. 9).

Bundesland	Schulgesetz ¹	Verantwortlich	Anmerkung
BW	-	-	-
BY	-	-	-
BE	§67, Abs. 6	Schulleiter (§69, Abs. 5)	Fortbildungsbedarf wird im Schulprogramm festgehalten
BB	§67, Abs. 3	-	nicht verpflichtend
HB	§59, Abs. 4	-	-
HH	§88, Abs. 4	Schulleiter (§89, Abs. 3)	Schulleiter ist verantwortlich für die Fortbildungsplanung
HE	§127b, Abs. 2	Schulleiter (§88, Abs. 5)	Schulleiter verpflichtet ggf. Lehrkräfte zur FB. Fortbildungsplan ist Teil des Schulprogramms
MV	-	-	-
NI	-	-	-
NW	§67, Abs. 3	Schulleiter (§69, Abs. 5)	-
RP	§25, Abs. 8	-	„Ist“-Formulierung
SL	§29, Abs. 3	Schulaufsicht (§29, Abs. 4)	-
SN	§40, Abs. 2	Schulleiter (§42, Abs. 1)	-
ST	§30, Abs. 4 / §30a, Abs. 1	Landesinstitut (§30a, Abs. 2)	Fortbildungsbedarf muss durch Evaluation und Orientierung am Schulprogramm ermittelt werden. Lehrkräfte dokumentieren FB in einem FB-Pass.
SH	§82, Abs. 3	Schulleiter	„wirkt“ auf die Fortbildung hin / keine verpflichtende Formulierung.
TH	§34, Abs. 5	Schulleiter (§33, Abs. 1)	-

¹ Alle Angaben beziehen sich auf die entsprechenden Stellen in den Schulgesetzen der Länder. Entwürfe wurden dabei noch nicht mit heran gezogen.

Tabelle 1: Fortbildung als verpflichtendes Element im Schulgesetz

5.2 Dokumentenanalysen und Ergebnisse aus den Fallstudien

In Tabelle 2 sind die Projekte, Schulversuche, Modellvorhaben und –versuche der Länder aufgeführt, die sich mit der Weiterentwicklung berufsbildender Schulen zu eigenständig agierenden lernenden Organisationen befassen. Nicht aufgeführt sind Einzelversuche mit Ausrichtung auf andere Schwerpunktsetzungen (Berufsausbildung mit Abitur, Einführung neuer Fächer, Lernfeldentwicklung, Beteiligung einzelner Schulen an BLK-Modellversuchen mit anderer Ausrichtung), die es in zahlreicher Form gibt und die Möglichkeiten der Darstellung im Rahmen dieses Berichtes sprengen.

Weitere Informationen zu den Reformprozessen können über die angegebenen Verweise auf Internetseiten eingeholt werden. Auf der Projektseite zum Forschungsprojekt BEAGLE wurde zudem ein Reformportal zu diesem Zweck eingerichtet (vgl. Abbildung 33).

Ergebnisse aus den Fallstudien werden im Folgenden dazu verwendet, um Ergebnisse aus den Dokumentenanalysen zu untermauern und im anschließenden Kapitel zusammen mit den Ergebnissen aus Dokumentenanalysen und Fragebogenerhebungen in den Ländern Erkenntnisse zur Verlagerung von Verantwortung auf berufsbildende Schulen abzuleiten und darzustellen.

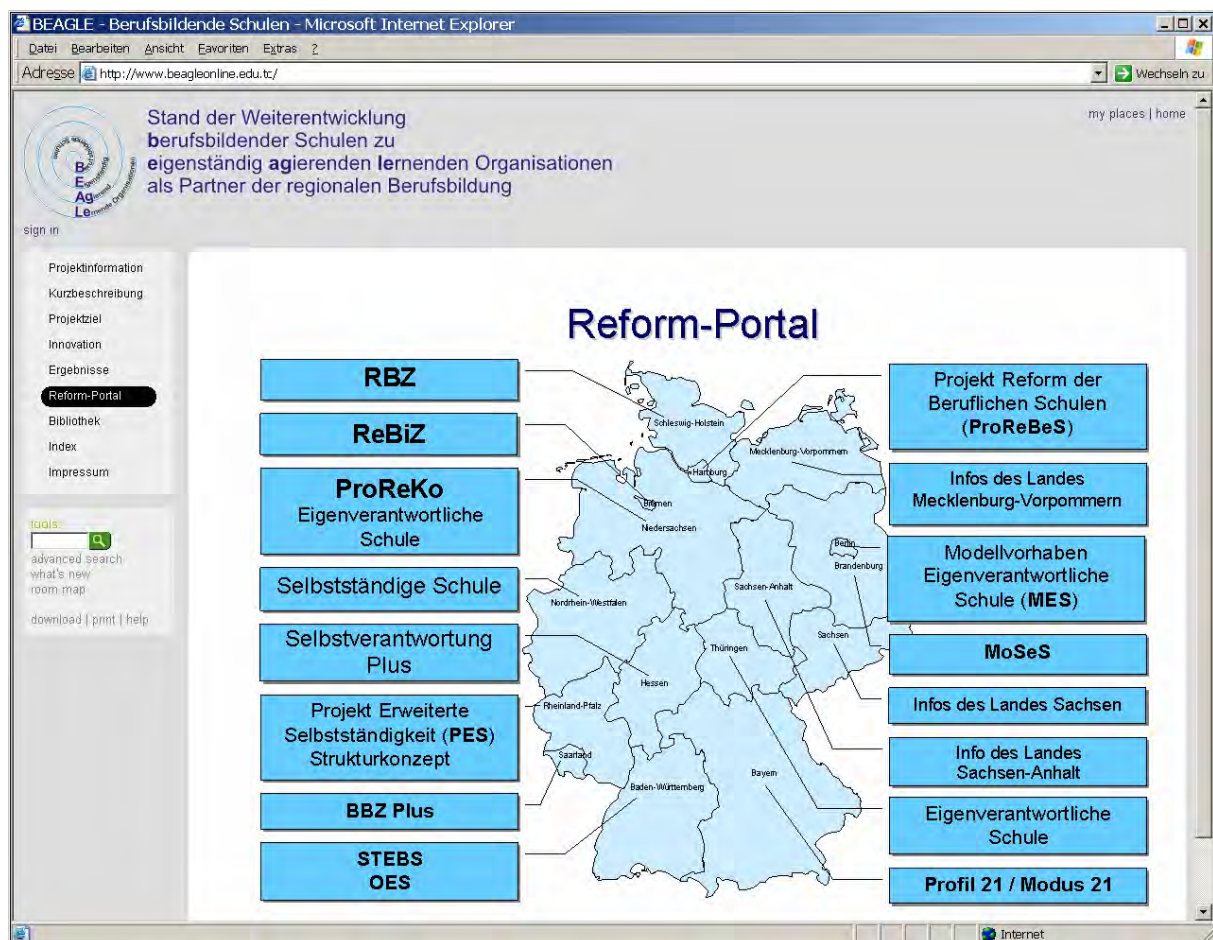


Abbildung 33: Reformportal zu den wichtigsten Reformprozessen der Länder auf der Projektseite www.beagleonline.edu.tc

Bundesland	Projekt / Schulversuch / Modellvorhaben ²⁶	Laufzeit beteiligte BS
Baden- Württemberg	Stärkung der Eigenständigkeit beruflicher Schulen (STEBs) <i>Verbesserung der Qualität des Unterrichts und des Bildungsangebots der beruflichen Schulen des Landes durch mehr Gestaltungs- und Handlungsfreiräume</i> http://www.stebs-bw.de/	2001-2004 68
	Stärkung der Eigenständigkeit beruflicher Schulen (STEBs-Prozess) <i>Schulentwicklung mit dem Schwerpunkt Qualitätsentwicklung zur Vorbereitung der verbindlichen Einführung eines Qualitätsmanagementsystems</i> http://www.stebs-prozess-bw.de/	2004-2009 kontinuierliche Fortsetzung 108
	Operativ Eigenständige Schule (OES) <i>Entwicklung eines Qualitätsmanagementsystems, welches den Schwerpunkt auf die Selbstevaluation der berufsbildenden Schulen legt</i>	2003-2006 15
	OES-Regelphase <i>Ausweitung von OES auf alle berufsbildende Schulen in BW</i> http://oes-bw.de	09/2007 - 09/2010
Bayern	Projekt Berufliche Schule in Eigenverantwortung – im 21. Jh. (Profil 21) <i>Schulversuch zur Erhöhung der Eigenverantwortung beruflicher Schulen vor dem Hintergrund der dynamischen Entwicklung der Berufs- und Arbeitswelt</i> http://cgi.bildungspakt-bayern.de/cgi-bin/grossprojekt.php?projekt=profil21	ab Mitte 2006
	Modell Unternehmen Schule im 21. Jahrhundert – Schule in Verantwortung (Modus 21) <i>Modellversuch zur Erprobung des notwendigen Grades an Eigenständigkeit für Schulen durch einzelne Maßnahmen (allgemeinbildende und berufsbildende Schulen, 7 Maßnahmen an BS)</i> http://cgi.bildungspakt-bayern.de/cgi-bin/grossprojekt.php?projekt=modus21	2002-2007

²⁶ Aufgeführt sind nur Maßnahmen, welche die Weiterentwicklung der berufsbildenden Schulen zu eigenständig agierenden lernenden Organisationen als Partner der regionalen Berufsbildung betreffen. Alle Länder sind an zahlreichen Einzel-, Landes- und Bundesprojekten beteiligt, die sich anderen Schwerpunkten widmen (e-Learning, Teambildung, Lernfeldumsetzung etc.).

Bundesland	Projekt / Schulversuch / Modellvorhaben²⁶	Laufzeit beteiligte BS
Berlin	Modellvorhaben eigenverantwortliche Schule (MeS) <i>Erprobung einer verstärkten Eigenverantwortung der Einzelschule in den vier Arbeitsfeldern Unterrichtsorganisation/Unterrichtsgestaltung, Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung, Personalbewirtschaftung und Sachmittelbewirtschaftung (allgemeinbildende und berufsbildende Schulen)</i> http://www.senbjis.berlin.de/bildung/schulreform/mes/thema_mes.asp	2003 - 9
Brandenburg	Modellvorhaben „Stärkung der Selbstständigkeit von Schulen“ (MoSeS) <i>Erprobung erweiterter Befugnisse für Schulen zur Erhöhung deren Selbstständigkeit (allgemeinbildende und berufsbildende Schulen)</i> http://www.mbjis.brandenburg.de/sixcms/detail.php/lbm1.c.226904.de	2003-2007 4
Bremen	Entwicklung berufsbildender Schulen zu regionalen Berufsbildungscentren/Kompetenzzentren (ReBiz II) (REBIZ: 2002-2005) <i>Erfüllung des Bildungsauftrages als weitestgehend eigenständige selbstverantwortliche Organisationseinheit in fünf Handlungsfeldern mit Schwerpunkt der Einführung des Qualitätssentwicklungssystems Q2E</i> http://www.bildung.bremen.de/sfb/behoerde/deputation/depu/100_16.pdf	2005-2008 5
Hamburg	Projekt Reform der Beruflichen Schulen in Hamburg (ProReBes) <i>Erprobung neuer Formen der Schulverfassung zur Qualitätsverbesserung der beruflichen Bildung an Hamburger Schulen durch Erarbeitung eines Qualitätssystems mit 12 Schwerpunkten</i> http://www.hamburger-bildungsserver.de/welcome.phtml?unten=/baw/ba/prorebes.html	2005-2006 (fortlaufend) 4
Hessen	Selbstverantwortung Plus <i>Erweiterte Eigenverantwortung und größere Selbstständigkeit durch Bearbeitung der sechs Handlungsfelder Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung, Organisationsstruktur, Personalgewinnung und Personalentwicklung, Finanzen, Bildungsangebot und regionales Bildungsnetzwerk</i> http://www.selbstverantwortungplus.de http://www.iq.hessen.de/iq/broker.jsp?uMen=6e570e36-7fb4-c201-a6d7-87ffe52681ed	2005-2009 16

Bundesland	Projekt / Schulversuch / Modellvorhaben²⁶	Laufzeit beteiligte BS
Mecklenburg- Vorpommern	<p>Umwandlung beruflicher Schulen zu Regionalen Beruflichen Bildungszentren <i>Verankerung der Entwicklung beruflicher Schulen zu regionalen beruflichen Bildungszentren im Schulgesetz</i> http://www.kultus-mv.de/sites/bibo/gesetze/schulgesetz_9.pdf http://www.kultus-mv.de/sites/schule/berufsschule.htm <i>Hinweis: Modellvorhaben „Mehr Selbstständigkeit für Schulen“ (nur allgemeinbildende Schulen):</i> http://www.kultus-mv.de/sites/aktuell/modellvorhaben_selbst_schule.htm</p>	ab 7/2006 37
Nordrhein- Westfalen	<p>Selbstständige Schule <i>Befähigung von Schulen zu qualitätsorientierter Selbststeuerung durch erweiterte Gestaltungsfreiräume (allgemeinbildende und berufsbildende Schulen)</i> http://www.selbststaendige-schule.nrw.de/</p>	2002-2008 51
Niedersachsen	<p>Projekt Regionale Kompetenzzentren (ProReKo) <i>Schulversuch zur Reformierung der berufsbildenden Schulen durch Erhöhung der Gestaltungsspielräume. Arbeitsfelder: Bildungsangebote, Budgetierung, Qualitätsmanagement, Personalmanagement, Schulverfassung, Steuerung</i> http://www.proreko.de/</p>	2003-2008 19
	<p>Eigenverantwortliche Schule <i>Steigerung der Eigenverantwortung von Schulen durch die Einführung eines Qualitätssicherungssystems auf der Basis des SEIS-Instrumentariums der Bertelsmann-Stiftung und durch die Einführung einer Schulinspektion (allgemeinbildende und berufsbildende Schulen)</i> http://www.mk.niedersachsen.de/master/C6120571_N6119894_L20_D0_I579.html http://www.kooperation-das-macht-schule.niedersachsen.de/</p>	2005- 7

Bundesland	Projekt / Schulversuch / Modellvorhaben²⁶	Laufzeit beteiligte BS
Rheinland-Pfalz	<p>Projekt Erweiterte Selbstständigkeit (PES) <i>Projekt zur Erhöhung der Flexibilität des Einsatzes von Lehrkräften zur Vermeidung von Unterrichtsausfall (Verlagerung der Entscheidung über Vertretungsmöglichkeiten auf die Schulen / allgemeinbildende und berufsbildende Schulen)</i> http://pes.bildung-rp.de</p> <p>Strukturkonzept – Strukturelle Weiterentwicklung der berufsbildenden Schulen <i>Auf der Basis der Schulgesetzänderung im Jahr 2004 sollen BS in 4 Schwerpunkten (Berufsoberschule, Ausbau der Höherqualifizierung, veränderte Ausrichtung der BFS, Unterricht in Lernbausteinen) neue Wege gehen und Lernenden erweiterte Abschlüsse ermöglichen</i> http://www.bbs.bildung-rp.de</p>	2004-21
	<p>BLK-Modellversuch Weiterentwicklung der Eigenverantwortung Berufsbildender Schulen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur (EiLe) http://eile.bildung-rp.de</p>	2005-2008
Saarland	<p>Berufsbildungszentrum (BBZ Plus) <i>Stärkung der Eigenverantwortung von Berufsschulzentren durch Lockerung der Erlasslage und Ermöglichung der Einführung von DIN ISO 9001; Arbeitsbereiche: Sachkosten, Unterrichtsorganisation, Qualitätsentwicklung und –sicherung, Personal</i> http://www.staatskanzlei.saarland.de/vorschriften_suche.htm?id=1050</p>	2003-2006 7
Sachsen	<p>Keine ausgewiesenen Projekte http://www.sachsen-macht-schule.de/smk2/ksm.html / http://arthur.sn.schule.de/smkpub/45/modellprojekte.html</p>	
Sachsen-Anhalt	<p>Keine ausgewiesenen Projekte http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/index.php?id=7353</p>	

Bundesland	Projekt / Schulversuch / Modellvorhaben ²⁶	Laufzeit beteiligte BS
Schleswig-Holstein	Weiterentwicklung der beruflichen Schulen zu Regionalen Berufsbildungszentren (RBZ) <i>Erprobung von Konzepten in den Erprobungsfeldern Unterricht, Organisationsentwicklung, Organisationsstruktur, Weiterbildungsfähigkeit und Kooperation zur Vorbereitung der Umwandlung beruflicher Schulen zu eigenverantwortlich handelnden, rechtlich und wirtschaftlich selbstständigen Bildungsunternehmen</i> http://rbz.lernnetz.de/	2002-2006 14
	Externe Evaluation im Team für berufsbildende Schulen (EVIT-BS) <i>Einführung eines Verfahrens zur externen Evaluation berufsbildender Schulen</i> http://www.evitt-sh.de	2004-
Thüringen	Eigenverantwortliche Schule in Thüringen <i>Das Entwicklungsvorhaben des Thüringer Kultusministeriums setzt auf die Beteiligung von sich bewerbenden Einzelschulen, die in fünf Qualitätsbereichen (Lehren und Lernen, Schulklima und Schulstruktur, Kooperation und Kommunikation, Führung und Management, Ziele und Strategien) die Voraussetzungen für die Übernahme einer weiteren Verantwortung erarbeiten sollen (allgemeinbildende und berufsbildende Schulen)</i> http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/schulentwicklung/evass/content.html	2005-
<p>Tabelle 2: <i>Kompaktdarstellung der Reformprozesse in den Ländern</i></p> <p>Eine Informationsquelle zur Recherche nach Schulversuchen in den Ländern bietet eine Übersicht auf dem Deutschen Bildungsserver: http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=932.</p> <p>Veränderungen im Bereich der Schulaufsicht lassen sich über die Internetseiten der Konferenz der Schulaufsicht (KDS) recherchieren: http://www.ksdev.de/.</p>		

5.2.1 Baden-Württemberg

In Baden-Württemberg werden die berufsbildenden Schulen seit dem Jahr 2003 in eine konsequente Modernisierung des Bildungssystems einbezogen. Die Landesregierung hat dazu ein „Bündnis zur Stärkung der beruflichen Ausbildung in Baden-Württemberg“ aufgelegt (KM-BW 2004). In dessen Rahmen wurden z. B. in den Jahren 2004 und 2005 über 500 neue Lehrerstellen an den berufsbildenden Schulen geschaffen (vgl. DESTATIS 2005). Schwerpunkte der Entwicklungsbestrebungen liegen in der Unterstützung des dualen Systems der Berufsausbildung (u.a. durch den Ausbau beruflicher Vollzeitschulen) und der Stärkung der Eigenständigkeit der beruflichen Schulen mit Fokus auf eine veränderte Außensteuerung durch die Schulaufsicht.

Ein wesentliches, neues Element der Schulaufsicht ist das Treffen von Zielvereinbarungen mit jeder einzelnen beruflichen Schule. Die Basis hierfür bildet vor allem das Ergebnis der Fremdevaluation der betreffenden Schule, die im Rahmen von OES eingeführt wird. Die Fremdevaluation wird in 15 Modellschulen bis zum Ende des Jahres 2006 erprobt, wobei eine Selbstevaluation Voraussetzung für die Fremdevaluation ist. Ein Evaluationsbericht als Ergebnis der Fremdevaluation ist die Basis für die Schulberatung und das Treffen der Zielvereinbarungen.

Erweiterte Eigenständigkeit erhalten die berufsbildenden Schulen innerhalb der bestehenden rechtlichen Strukturen. Eine Veränderung der Rechtsstellung ist für die noch im Jahr 2006 angestrebte Schulgesetzänderung nicht vorgesehen. Erweiterte Handlungsspielräume werden in Form von Erlassbereinigungen und Verfahrenserweiterungen geschaffen, die in vielen Fällen in Verbindung mit den beiden wichtigsten Reformprojekten „Operativ Eigenständige Schule (OES)“ und „Stärkung der Eigenständigkeit beruflicher Schulen (STEBs; STEBS-Prozess)“ stehen. Ein Beispiel der Erweiterung der schulischen Handlungsspielräume ist die schulbezogene Stellenausschreibung für Bereiche mit sogenannten Mangelfächern. Mit dem STEBS-Prozess wird den berufsbildenden Schulen Prozessunterstützung für die strukturierte Schulentwicklung mit dem Schwerpunkt Qualitätsentwicklung gegeben, während die Qualitätssicherung und Evaluation mit der Zielsetzung des Aufbaus eines Qualitätsmanagements Schwerpunkt von OES ist.

Im Rahmen des zum Schulhalbjahr 2004/2005 gestarteten STEBS-Prozess bearbeiten die berufsbildenden Schulen selbst gesetzte Schwerpunkte (Bewerbungsverfahren) aus folgenden Bereichen:

- Teamentwicklung,
- Pädagogisches Konzept, Leitbild, Schulprogramm,
- Unterrichtsqualität,
- Evaluation (Unterrichtsevaluation, Selbstevaluation),
- Bausteine von Qualitätsmanagementsystemen und
- Aufbau einer Feedback-Kultur zwischen den am Bildungsprozess Beteiligten.

Das im Dezember 2003 angelaufene Modellvorhaben OES zielt darauf ab, die Schulen mit Zielvereinbarungen zu führen und damit die pädagogische und fachliche Erstverantwortung der beruflichen Schulen weiter zu stärken. Im Mittelpunkt steht die Si-

cherung und Entwicklung der Unterrichts- und Schulqualität und damit einhergehend der Aufbau eines systematischen Qualitätsmanagements (vgl. Abbildung 34).

Zahlreiche Handreichungen geben den berufsbildenden Schulen Unterstützung bei den Maßnahmen zur Weiterentwicklung im Rahmen der Reformprojekte. Eine zentrale Rolle spielen auch Prozessbegleiter der Regierungspräsidien, die als QM-Berater die Entwicklungsprozesse in den Schulen unterstützen.

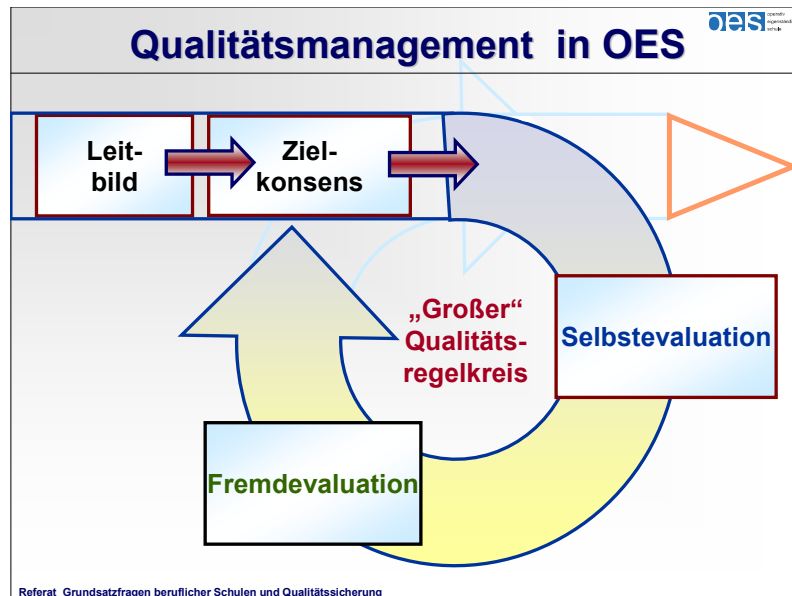


Abbildung 34: Kernelemente von OES zum Aufbau eines Qualitätsmanagements (Quelle: KM Baden-Württemberg)

OES-Modellvorhaben



Abbildung 35: Prozessablauf für das Modellvorhaben OES (Quelle: KM Baden-Württemberg)



http://www.baden-wuerttemberg.de/de/Berufliche_Bildung/85702.html
www.lehrereinstellung-bw.de

5.2.2 Bayern

In Bayern steht die Schulentwicklung aller Schulen im Mittelpunkt der Reformbestrebungen. Hauptzielsetzung der Schulentwicklung ist die Qualitätssicherung der Schule und insbesondere des Unterrichts. Hierzu wurde am bayerischen Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) eine Qualitätsagentur eingerichtet. Ein zentrales Aufgabengebiet der Agentur ist die „Externe Evaluation“ (vgl. ISB 2005), die ab dem Schuljahr 2005/2006 schrittweise auf alle bayerischen Schulen zukommt. Auf der Basis von 4 Qualitätsbereichen (vgl. Tabelle 3) zur Beurteilung der Schulqualität werden Schulen, die sich freiwillig melden, die von der Schulaufsicht benannt werden oder aus einer Zufallsziehung der Qualitätsagentur stammen, in die Evaluation einbezogen. Zu den neuen Aufgaben der Schulaufsicht gehört dabei die Mitwirkung in Evaluationsteams²⁷, die Auswahl der Schulen, die Auswertung der Evaluationsberichte und die Vereinbarung von Zielen auf der Basis der Evaluationsberichte (vgl. Abbildung 36).

1 Rahmenbedingungen	2 Prozessqualitäten Schule	3 Prozessqualitäten Unterricht und Erziehung	4 Ergebnisse der schulischen Arbeit und Umgang mit diesen Ergebnissen
1.1 Standort der Schule	2.1 Schulleitung und Schulmanagement - Personalführung - Leitung - Organisation der Arbeitsabläufe	3.1 Unterrichtsqualität - Klassenführung - Unterrichtsklima - Motivierung - Strukturiertheit - Zielorientierung - individuelle Unterstützung / Fördermaßnahmen - selbstständiges Lernen - Variabilität der Unterrichtsformen - Lernerfolgssicherung - Leistungserhebung	4.1 Niveau der Lernergebnisse - Schulaufgaben, Leistungsfeststellungen - Vergleichsarbeiten - Schullaufbahnentscheidungen - Abbrecher - Wiederholerquote - Abschlussprüfungen
1.2 Lehrerkollegium	2.2 Arbeit des Kollegiums/der Fachschaften - kollegiale Zusammenarbeit - berufliche Weiterentwicklung - Fortbildung - Zusammenarbeit mit den Eltern (Ausbild.betrieben)	3.2 qualitätssichernde Maßnahmen des Kollegiums - unterrichtsbezogene Zusammenarbeit im Kollegium - unterrichtsbezogene Initiativen auf Schulebene	4.2 Monitoring - Umgang der Schule mit Leistungs- und Schullaufbahnergebnissen, Nutzung zur Qualitätsverbesserung
1.3 Zusammensetzung der Schülerschaft	2.3 Schulkultur - Schulklima/Schulleben - Mitwirkung von Schülern - Mitwirkung von Eltern - Öffnung der Schule - außerunterrichtliche Veranstaltungen		4.3 Zufriedenheit bei - Schülern - Lehrkräften - Eltern - Ausbildern
1.4 Materielle und finanzielle Ressourcen	2.4 Schulentwicklung und Schulprofil - Schulentwicklungsprozess - Qualitätssicherung		
1.5 Ggf. regionale/organisatorische Besonderheiten			

Tabelle 3: Qualitätsbereiche mit 14 Dimensionen und 37 Kriterien für die Einschätzung der Schulqualität im Rahmen der Externen Evaluation in Bayern (Quelle: ISB Bayern)

Der Weg zur Erreichung von Entwicklungszielen bleibt zunächst den Schulen überlassen. Mit Hilfe von Wettbewerben wie dem vom Bildungspakt Bayern ausgeschriebenen Schulinnovationspreis i.S.i (Innere Schulentwicklung Innovationspreis) werden

²⁷ Die meist vierköpfigen Evaluationsteams, von denen es derzeit 44 an der Zahl gibt, setzen sich aus erfahrenen Lehrkräften, Seminarleitern, Vertretern der Schulaufsicht, Koordinatoren für die Schulentwicklung sowie einem Vertreter der Eltern und der Wirtschaft zusammen.

auch für die berufsbildenden Schulen Anreize geschaffen, Schulentwicklungsprozesse zu initiieren und auszugestalten. Die Schulen erhalten dazu Prozessberatung und –begleitung durch Schulentwicklungsberater und durch Fortbildungsangebote.

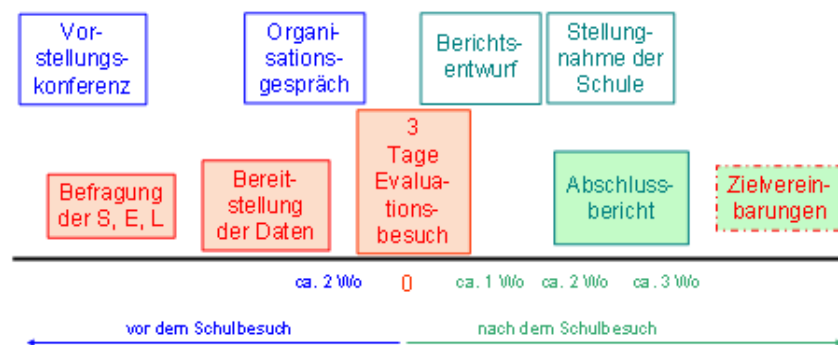


Abbildung 36: Ablauf der Externen Evaluation (Quelle: ISB Bayern)

Eine Erweiterung der rechtlichen Eigenständigkeit für berufsbildende Schulen durch Änderung der Rechtsform oder Eingriff in das Schulgesetz ist in Bayern nicht geplant. Mehr Eigenverantwortung erhalten die berufsbildenden Schulen derzeit nur im Rahmen eines Modellprojektes. In eingeschränktem Rahmen sind schulbezogene Stellenausschreibungen möglich.

Mit dem Modellprojekt **MODEll Unternehmen Schule im 21. Jahrhundert (MODUS 21)** wurden mit Start zum Schuljahr 2002/2003 mittlerweile fünf berufsbildenden Schulen erweiterte Gestaltungsspielräume gegeben, die diese durch Schulprojekte ausgestalten.

Im bis Ende 2007 laufenden Projekt werden vier Arbeitsfelder bearbeitet:

- Qualität von Unterricht und Erziehung,
- Personalmanagement und Personalführung,
- Inner- und außerschulische Partnerschaften,
- Sachmittelverantwortung.

MODUS 21 ist modular aufgebaut. Bei der Realisierung der Bereiche können die Schulen individuelle Schwerpunkte setzen, wobei das Arbeitsfeld „Qualität von Unterricht und Erziehung“ von Anfang an obligatorisch ist.

Der Begriff „Berufliches Kompetenzzentrum“ ist in Bayern mit dem Landtagsbeschluss vom 5.4.2001 zur Organisationsreform der beruflichen Schulen verbunden, mit dem die „Zusammenfassung beruflicher Schularten zu beruflichen Kompetenzzentren für Aus- und Weiterbildung (berufliche Schulzentren) sowie die Strukturierung nach fachlichen Schwerpunkten“ (Bayerischer Landtag, 14. Wahlperiode, Drucksache 14/6379) angestrebt wird. Entsprechende Umstrukturierungen befassen sich auch vornehmlich mit der Zusammenfassung von Schulen (Sprengeländerungen) auf der Basis eines Artikels im bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes: „Die Zusammenfassung beruflicher Schulen innerhalb von beruflichen Schulzentren ist anzustreben“ (BayEUG, Art. 30, Abs. 2). Dies wird von den Verbänden und Schulleitungen der berufsbildenden Schulen kritisch gesehen, weil die meisten der MODUS 21 Maßnahmen für Berufsschulen bereits ohne den Modellversuch im

bestehenden rechtlichen Rahmen umsetzbar sind und weitergehende Zielsetzungen zu unklar formuliert seien (vgl. Käfler 2006; Mahnke 2004, S. 105).

An MODUS 21 beteiligte berufsbildende Schulen verfolgen eher Zielsetzungen, die auf Schulautonomie abzielen, gehen eigene Wege und befürworten überwiegend die „langsame Gangart“ der Schulentwicklung (Mahnke 2004, S. 159, 180).

Noch im Jahr 2006 wird in Bayern ein speziell für berufliche Schulen zugeschnittenes Modellprojekt namens „**Profil 21**: Berufliche Schule in Eigenverantwortung“ aufgelegt. Das als Schulversuch angelegte Projekt soll die Besonderheiten des beruflichen Schulwesens aufgreifen und sich konzeptionell und organisatorisch an Modus 21 orientieren. Etwa 15 Pilotschulen aus dem Bereich beruflicher Schulen sollen Maßnahmen in einem vorgegebenen Handlungsrahmen erproben, die bei erfolgreicher Evaluation in eine Regelform überführt werden sollen. Pilotschulen sollen während der Erprobung bereits ein Qualitätsmanagementsystem anwenden, welches auf Q2E basiert, die Instrumente der Qualitätsagentur zur internen und externen Evaluation berücksichtigt und dabei auf Erkenntnisse aus dem Baden-Württembergischen Qualitätsentwicklungsmodell OES zurückgreift.



<http://www.km.bayern.de/km/schulentwicklung/>

<http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp>

<http://www.bildungspakt-bayern.de/>

[Externe Evaluation an Bayerns Schulen. Lehrerinfo Nr. 4, November 2005](#)

5.2.3 Berlin

Berlin und Brandenburg arbeiten bei der Bildungsplanung eng zusammen. Im Rahmen einer Sitzung des Gemeinsamen Koordinierungsrates der Regierungen der Länder Berlin und Brandenburg verständigten sich im Juni 2000 der Senator für Bildung, Jugend und Sport (Berlin) und der Minister für Bildung, Jugend und Sport (Brandenburg) auf die Einrichtung einer gemeinsamen Bildungskommission mit dem Ziel, gemeinsame Leitlinien für zentrale bildungspolitische Aufgaben zu erarbeiten. Im August 2003 wurde die Empfehlung ausgesprochen, berufsbildende Schulen zu regionalen Berufsbildungszentren für die berufliche Aus- und Weiterbildung umzugestalten (Bildungskommission 2003, S. 205). Damit ist in erster Linie eine Aufgabenerweiterung im Bereich der Weiterbildung angesprochen.

Im Berliner Schulgesetz wurde im Juni 2005 ein entsprechender Passus eingefügt, in dem es für die Oberstufenzentren heißt:

„Sie können in Absprache mit den Partnern in der dualen Ausbildung berufliche Fort- und Weiterbildungslehrgänge anbieten und sollen sich zu Kompetenzzentren entwickeln“ (Berliner Schulgesetz 2005, §35, Abs. 1).

Außerdem werden mit §112 drei neue Ausschüsse gebildet (Lehrer, Eltern, Schüler), die dem in §113 neu geschaffenen Beirat Berufliche Schulen angehören, welcher sich auch aus jeweils zwei Vertretern der Arbeitgeber und Arbeitnehmer zusammensetzt. Der Beirat berät die Senatsverwaltung in allen die beruflichen Schulen betreffenden Angelegenheiten von wesentlicher Bedeutung.

Nach Angaben der Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Sport sollen Kompetenzzentren insbesondere in folgenden Aufgabenbereichen aktiv sein:

- Angebote in der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung,
- Innovationstransfer,
- Entwicklung von Netzwerken,
- Erzielung von zusätzlichen Einnahmen.

Ein Umsetzungsprogramm gibt es hierzu jedoch noch nicht. Vielmehr werden Ansätze für eine erhöhte Eigenständigkeit mit dem im Jahr 2003 gestarteten „*Modellvorhaben eigenverantwortliche Schule (MeS)*“ pilothaft in 9 berufsbildenden Schulen erprobt. Im Mittelpunkt von MeS steht die Personalkostenbudgetierung, mit der Schulleitungen in begrenztem Rahmen (bis zu 2% der Personalausstattung; begrenzt auf maximal 101% der Gesamtausstattung) befristete Einstellungen von Lehrkräften vornehmen können. Hauptziel ist die Vermeidung von Unterrichtsausfall; nicht jedoch eine prinzipielle Übertragung der Einstellungsbefugnisse. Weitere Elemente von MeS sind:

- Erhalt eines Schulbudgets (Zuweisung eines Personal-, Fortbildungs- und Sachmittelbudgets) zur eigenverantwortlichen Bewirtschaftung,
- Hausherrenfunktion für die Nutzung des Schulgebäudes,
- Rückgriff auf Beratungs- und Unterstützungssysteme,
- Entwicklung eines Schulprogramms und Gewährleistung seiner Umsetzung,
- Entwicklung eines Schulprofils,

- Interne Evaluation,
- Abschluss einer Schulvereinbarung mit jährlicher Berichtspflicht.

Vier Kernarbeitsfelder werden für das Modellvorhaben MeS benannt: a) Unterrichtsentwicklung, Unterrichtsorganisation, Schulleben, b) Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung, c) Personalentwicklung, d) Sachmittelbudgetierung.

Für die ab 2008 als verbindlich geplante interne Evaluation wird in Berlin auf das Instrument SEIS (Selbstevaluation an Schulen) der Bertelsmannstiftung gesetzt. Zudem wurde im Herbst 2005 in Berlin eine Schulinspektion eingerichtet, die in Orientierung an die Modelle in Niedersachsen und Brandenburg in einem fünfjährigen Rhythmus Berliner Schulen untersuchen soll. Die Schulinspektion ist in Berlin mit einer eigenen Abteilung neben der Schulaufsicht vertreten und übernimmt die externe Evaluation. Es werden 9 Inspektionsteams gebildet, die in einem gestuften Verfahren nach und nach alle Berliner Schulen untersuchen sollen (2005/2006: 45 Schulen; in den darauffolgenden Jahren je zusätzlich 160 Schulen; Einbeziehung aller Berliner Schulen bis zum Schuljahr 2009/2010).

Die aus dem gesamten Handlungsrahmen entstehenden neuen Aufgaben der Schulaufsicht sind ebenfalls im neuen Schulgesetz verankert. „Die Schulaufsicht unterstützt die Schulen bei der Sicherung der Standards, der Qualität und ihrer Weiterentwicklung“ (Berliner Schulgesetz 2005, §4, Abs. 8).

Modellvorhaben wie MeS regen die berufsbildenden Schulen dazu an, den eigenen Unterricht zu überdenken, weil innerschulische Arbeitsgruppen und Fortbildungsmaßnahmen im Rahmen des Modellvorhabens von Lehrkräften in erster Linie zu Maßnahmen für die Unterrichtsverbesserung genutzt werden. Die strukturellen Maßnahmen (Evaluation, Schulinspektion, Verwaltungsreform) stehen hinsichtlich Wahrnehmung, Akzeptanz und Prioritätensetzung in den Schulen eher im Hintergrund (vgl. Fall E). Um die Mitwirkung der Lehrkräfte für strukturelle Maßnahmen zu sichern, sind in erster Linie funktionierende Teamstrukturen in den Schulen erforderlich. Auch landesspezifische Traditionen wie das Prinzip der kollegialen Schulleitung sind den Erfahrungen aus der Fallstudie nach bei Veränderungsprozessen mit zu bedenken und können nicht so ohne weiteres durch Verordnungen und zu viel Intervention in Frage gestellt werden.



http://www.sensjs.berlin.de/bildung/schulreform/thema_schulreform.asp

http://www.sensjs.berlin.de/bildung/qualitaetssicherung/thema_qualitaetssicherung.asp

www.lisum.de

Senatsverwaltung und Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Innovationen lohnen sich. Fachtagung 19. August 2004. (Übersicht zu BLK-Projekten in Berlin)

<http://www.ksdev.de/berlin.htm>

5.2.4 Brandenburg

Die Entwicklungen in Brandenburg weisen eine hohe Affinität zu denen in Berlin auf. Bildungspolitisch sind sie ähnlich ausgerichtet.

Seit dem Schuljahr 2004/2005 wird im Land Brandenburg die Schulvisitation eingeführt. Diese soll die Einführung eines schulischen Qualitätsmanagement begleiten, welches sich am Orientierungsrahmen Schulqualität des Landes ausrichtet. Dort ist das zugrunde liegende Qualitätsverständnis dargelegt, welches dem aus Berlin und Niedersachsen gleicht. Ein Visitationsteam der Schulvisitation besteht in der Regel aus einer pädagogischen Fachkraft und einem Vertreter der Schulaufsicht aus einem (anderen) staatlichen Schulamt. Oberstufenzentren werden ab Frühjahr 2006 in die Schulvisitation einbezogen. Neue Aufgaben der Schulaufsicht sind in einer Handreichung zusammengefasst (vgl. MBS 2002) und werden durch 6 Schulämter wahrgenommen. Sie betreffen im Wesentlichen

- die Qualitätssicherung und –entwicklung der Schulen (vgl. BbgSchulG 20005 §129, Abs. 2),
- die Nutzung der Ergebnisse schulinterner bzw. landesweit durchgeführter diagnostischer Tests und Prüfungen,
- die Aufstellung und effektive Nutzung des Beratungssystems für Schule und Schulaufsicht – BUSS,
- Strategien zur Implementation neuer Vorhaben im Rahmen der Bildungsreform,
- die regelmäßige Schulberatung durch die zuständigen Schulrätinnen und Schulräte,
- Handlungsstrategien zum Umgang mit dem Visitationsbericht durch die Schulaufsicht.

Auf der Umsetzungsebene steht die Erprobung einer erweiterten Eigenständigkeit durch ein Modellvorhaben im Vordergrund. „*Stärkung der Selbstständigkeit von Schulen*“ (**MoSeS**) zielt auf Veränderungen in vier Bereichen:

1. personalrechtliche Befugnisse,
2. Personalmittel und Sachmittel,
3. wirtschaftliche Tätigkeit und Drittmittel,
4. Schulverfassung.

Das Vorhaben hat eine Laufzeit von 2003 bis 2007. Berufsbildende Schulen erhalten erweiterte Befugnisse zur Einstellung von Lehrkräften, zur Verwendung von Personalmitteln und zur sächlichen Bewirtschaftung der Schule. Dazu heißt es in der MoSeS-Broschüre:

„Für die Schule wird ein gemeinsames Budget aus den für die Schule verfügbaren Haushaltsmitteln des Schulträgers und des Landes gebildet, sobald die dafür notwendigen rechtlichen Grundlagen geschaffen wurden. Die Mittel sind gegenseitig deckungsfähig und übertragbar“ (MBS 2004, S. 12).

Die Schule kann Entscheidungen über die Verwendung von Haushaltsmitteln des Landes für die Vergütung befristet teilzeitbeschäftigter Lehrkräfte, Vertretungen, Fortbildung und Reisekosten im Rahmen verfügbarer Mittel treffen. Die für das Jahr 2005 aktualisierte Projektbeschreibung stellt den Handlungsrahmen für die Schulen klar dar (vgl. MoSeS 2005). Welchen rechtlichen Status diese hat, geht aus der Projektbeschreibung allerdings nicht hervor. Soweit erkennbar, basieren alle Regelungen für das Projekt auf einer weit reichenden Auslegung des Schulgesetzes. Eine Änderung des Schulgesetzes ist für das Jahr 2007 geplant.

Der Schulträger soll die Schulen darüber hinaus für den Abschluss von Verträgen und die eigene Bewirtschaftung von Einnahmen und Ausgaben bevollmächtigen. Zwischen den Schulen, dem Schulträger, dem staatlichen Schulamt und dem Ministerium wird zudem eine Zielvereinbarung geschlossen, in der erweiterte Befugnisse und Verpflichtungen der Schule (z. B. Evaluation) festgeschrieben werden.

6 Oberstufenzentren (von insgesamt 18 allgemein bildenden und beruflichen Schulen) sind an MoSeS beteiligt.



<http://www.mbjs.brandenburg.de/>

<http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/1227/schulvisitation.pdf>

<http://www.schulaemter.brandenburg.de/>

5.2.5 Bremen

In Bremen gibt es sechs Projektinitiativen zur Weiterentwicklung von Schulen: „schule+partner“ (s+p), „Entwicklung beruflicher Schulen zu regionalen Bildungszentren/Kompetenzzentren“ (ReBiz), „Den Qualitätsverbesserungsprozess an Bremer und Bremerhavener Schulen gestalten (QVP)“, „Lehrer im Team“ (LiT), „Schule macht sich stark“ (SMS) und den BLK-Modellversuch ChangeManagement. Berufsbildende Schulen sind an s+p, QVP, ReBiz und ChangeManagement beteiligt (vgl. Deputationsbeschluss L165 vom 24.11.2005²⁸).

Der politische Wille, berufsbildende Schulen zu regionalen Kompetenzzentren weiterzuentwickeln (vgl. Kurz 2002a, S. 19), zeigt sich vor allem durch das Pilotprojekt ReBiz (vgl. Kurz 2002b), an dem fünf Schulen beteiligt sind. Das Projekt soll als ReBiz II von 2005 bis April 2008 mit 50%-iger Kofinanzierung des Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE) fortgeführt werden.

Die fünf Pilotschulen haben im Verlauf von ReBiz I eine Bündelung ihrer Aktivitäten auf fünf zentrale Handlungsfelder vorgenommen:

1. Schul- und Bildungsgangentwicklung,
2. Schulorganisation und -verwaltung,
3. Personalplanung, -führung und -entwicklung,
4. Kooperationsbeziehungen in der Aus- und Weiterbildung,
5. Qualitätssicherung.

Schwerpunkte von ReBiz II sollen sein:

- Transfer der bisherigen Ergebnisse innerhalb der Schule, zu anderen Schulen und zu Kooperationspartnern der beruflichen Bildung,
- Abarbeitung noch offener Fragen z.B. der Budgetierung,
- flächendeckende Einführung des Qualitätssicherungssystems Q2E in beruflichen Schulen und Schulzentren des Sekundarbereichs II mit beruflichen und gymnasialen Abteilungen,

wobei der Schwerpunkt auf der Einführung und Begleitung des schulischen Qualitätssicherungssystems „Qualität durch Evaluation und Entwicklung“ (Q2E) liegen soll (vgl. Landwehr/Steiner 2003), welches in den fünf Projektschulen von ReBiz I bereits eingeführt ist.

Im erneuerten Schulgesetz vom Juli 2005 sind strukturelle Erweiterungen zur Erhöhung der Eigenständigkeit von beruflichen Schulen nur in einigen Fällen vorgesehen. Die Aufgabenfelder der Schulaufsicht bleiben weitestgehend erhalten bzw. beschränken sich auf Kernaufgaben (BSVG 2005, §12). Mit §13 wird die Zuständigkeit externer Evaluatoren beschrieben, ohne dass hierzu nähere Ausführungshinweise gegeben werden. Mit einem Passus zum Schulträger werden die Aufgaben berufsbildender Schulen auf den Bereich der Weiterbildung ausgedehnt:

²⁸ Die Deputationsbeschlüsse können unter <http://www.bildung.bremen.de/sfb/behoerde/deputation/depu/index.asp> eingesehen werden.

„Der Schulträger soll berufsbildende Schulen in Beruflichen Schulzentren zusammenfassen. Diese können in eigener Verantwortung über schulische Bildungsgänge hinaus Aufgaben der beruflichen Ausbildung, Umschulung, Fortbildung und Weiterbildung wahrnehmen.“ (BSVG 2005, §22, Abs. 3).

Am 25.10.2004 wurde eine „Gesellschaft für Bildungsinfrastruktur“ mbH gegründet, die Vorschläge zur Reform des bremischen Schulwesens erarbeiten und umsetzen soll²⁹. Die Verfassungsmäßigkeit dieses Konstrukts wird allerdings trotz prinzipiell zustimmender Gutachten (Sterzel 2004, S. 189ff.) von verschiedenen Seiten auch im Lande Bremen angezweifelt. Hauptzielsetzungen der GmbH sind:

- Stärkung der Qualität von Schule,
- Erreichung einer weitgehenden Eigenständigkeit von Schule,
- Delegation von Verantwortung an den Ort der Leistungserstellung (öffentliche Schule),
- Konzentration der Aufgaben des Senators für Bildung und Wissenschaft (Behörde) auf ministerielle und grundsätzliche Angelegenheiten und Aufgaben (u.a. curriculare Vorgaben, Konzipierung von Bildungsgängen),
- Aufgaben der strategischen Steuerung der Schulen und Wahrnehmung der Schulaufsicht gegenüber den Schulen,
- Steigerung der Effizienz und Flexibilität des Ressourceneinsatzes (Personal, Sachmittel),
- Senkung der Kosten pro Schüler,
- Modernisierung der Organisation der Unterrichtsversorgung,
- Veränderung der Steuerung von Input-Orientierung auf Output-Messung unter Beibehaltung der öffentlichen Rahmenbedingungen (vgl. Drucksache 16/60 S, kleine Anfrage der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen vom 1. Dezember 2003).

Die mit der Gründung erhofften langfristigen Einsparpotenziale in Höhe von 8 Mio. Euro pro Jahr werden vielfach als unrealistisch angesehen.



<http://www.lis-bremen.de>

<http://www.schule.bremen.de/>

²⁹ Zur Kritik der Privatisierungsansätze im Berufsschulwesen in Bremen siehe die Stellungnahme der GEW (http://www.gew-hb.de/Bildung_ist_keine_Ware.html) und <http://www.sozialplenum.de/privatisierung/bremenprivat.html>.

5.2.6 Hamburg

Die Erweiterung der Handlungsspielräume für die Schulen steht in Hamburg ganz oben auf der Tagesordnung. Am 21. Februar 2006 hat der Senat seinen Gesetzesentwurf an die Hamburger Bürgerschaft zur Schulreform abgegeben. Diese hat zum Ziel, *„die rechtlichen Rahmenbedingungen für die zukünftige Qualitätsentwicklung in Unterricht und Schule [zu schaffen]. Beginnend mit dem Schuljahr 2006/2007 werden den Schulen erweiterte Handlungsspielräume auf ihrem Weg zu einer größeren Selbstverantwortung eingeräumt“* (vgl. Senat der Hansestadt Hamburg 2006, S. 2). Die Zustimmung des Gesetzes durch die Bürgerschaft steht noch aus. Das Gesetz soll zum 1. August 2006 in Kraft treten.

Dabei erhalten die berufsbildenden Schulen mit dem „Projekt Reform der beruflichen Schulen“ (ProReBeS) besondere Möglichkeiten und eine auf Lernortkooperation und Mitwirkung der Wirtschaft abzielende Steuerung. Hauptzielsetzungen sind gekennzeichnet durch

- die Verknüpfung der weitgehenden Selbstverantwortung der beruflichen Schulen mit dem internen Entwicklungs- und Organisationsprozess der einzelnen Schule,
- eine neue, auf dem Grundsatz der Gleichberechtigung von Staat und Wirtschaft aufbauende Gremienstruktur für den Bereich der erweiterten Berufsausbildung (Berufsschule und Berufsvorbereitungsschule),
- die Schaffung einer neuen Organisationseinheit mit den dazu notwendigen Steuerungs- und Berichtsinstrumenten und
- die Schaffung einer neuen Rechtsform für das berufliche Schulwesen.

Die neue Gremienstruktur ist durch die Ablösung der Schulkonferenz und des Schulbeirates durch einen Schulvorstand gekennzeichnet. Dieser soll wie folgt aufgebaut sein:

Schulvorstand I Berufsschule, BVS, vollqualifizierende sozialpädagogische Bildungsgänge	Schulvorstand II alle anderen Bildungsgänge
4 Schulvertreter (darunter ein V. d. Schulleitung) 4 Wirtschaftsvertreter 1 Schülerrat 1 Elternrat 2 Vertreter der zuständigen Fachgewerkschaften	4 Schulvertreter (darunter ein V. d. Schulleitung) 1 Schülerrat 1 Elternrat
Fettgedruckt sind die bei Entscheidungen über grundlegende Ziele und wirtschaftliche Angelegenheiten voll stimmberechtigten Mitglieder.	

Die Steuerung, Beratung und Unterstützung, Beobachtung und Weiterentwicklung des beruflichen Schulwesens wird durch das neu zu gründende Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) wahrgenommen. Berufsbildende Schulen sollen die Möglichkeit der Übertragung von Budget- und Personalverantwortung erhalten.

Für die Rechtsform berufsbildender Schulen ist folgendes geplant:

„Zur Sicherung der Funktionalität bilden die beruflichen Schulen zunächst gemeinsam mit dem HIBB einen Landesbetrieb gemäß LHO. In dem systematisch anzulegenden Transformationsprozess können sich die beruflichen Schulen zu eigenständigen Landesbetrieben gemäß LHO entwickeln. Ziel ist die Organisation „Landesbetrieb nach LHO“ als Rechtsform für jede berufliche Schule“ (Senat der Hansestadt Hamburg 2006, S. 19).

Die Qualitätssicherung soll durch die Einführung einer Schulinspektion realisiert werden, welche die Arbeit der Schulen überprüft, während die Schulaufsicht stärker beratende und unterstützende Funktionen übernimmt. Die Schulleitung soll die Dienstaufsicht ausführen.



<http://www.hamburger-bildungsserver.de/index.phtml?site=baw>

5.2.7 Hessen

Mit dem im Juli 2003 eingebrachten Antrag aller Fraktionen des Hessischen Landtags zur Weiterentwicklung der beruflichen Schulen (Drucksache 16/379 vom 7.8.2003) wurde die Umwandlung von beruflichen Schulen in Kompetenzzentren eingefordert, die in ein regionales berufliches Netzwerk eingebunden sein sollen. Die Landesregierung wurde damit beauftragt, ein Umsetzungskonzept zu entwickeln. Dieses wurde in Form des Modellprojektes **Selbstverantwortung plus** eingelöst. Das Projekt läuft vom 01. Januar 2005 bis 31. Dezember 2009 und umfasst die folgenden Handlungsbereiche:

Handlungsfeld 1: Qualitätsentwicklung,

Handlungsfeld 2: Qualitätssicherung,

Handlungsfeld 3: Organisationsstruktur,

Handlungsfeld 4: Personalgewinnung und Personalentwicklung,

Handlungsfeld 5: Finanzen,

Handlungsfeld 6: Bildungsangebot und regionales Bildungsnetzwerk,

wobei die ersten 5 Handlungsbereiche für die 17 teilnehmenden Projektschulen verpflichtend sind. Die Schulen setzen mit ihren Projekten eigene Schwerpunkte, um die Selbstverantwortung zu entwickeln und zu erproben. Die dazu notwendigen Freiräume werden durch Kooperationsvereinbarungen zwischen dem Hessischen Kultusministerium und den Schulen geschaffen. Die Projektschulen verpflichten sich zur internen und externen Evaluation.

Weitere Modellprojekte in Hessen mit der Zielsetzung der Weiterentwicklung der berufsbildenden Schulen sind u. a.³⁰ die Modellversuche **SIQUA** (Sicherung von Ausbildungsplätzen und Qualitätsstandards in der Region durch selbst gesteuerte und kooperative Lernformen) und **eiver** (Evaluation im Verbund als Beitrag zur Qualitätsentwicklung beruflicher Schulen in regionalen Bildungsnetzwerken³¹).

Eine Umwandlung der beruflichen Schulen (andere Rechtsform) ist nicht beabsichtigt. Auch eine Rücknahme der Erlasslage ist nicht erkennbar. Mit der Schulgesetznovellierung im Jahr 2005 hat die Schulaufsicht die neue Aufgabe erhalten, die Qualität der schulischen Arbeit auch durch Verfahren der Evaluation zu gewährleisten und die Schulen in dieser Hinsicht zu beraten. Für die Beratung der Schulen in Sachen Schulentwicklung und insb. der verbindlichen externen Evaluation ist zum 1.1.2005 ein Institut für Qualitätsentwicklung gegründet worden.³²

³⁰ Weitere Modellversuche und –projekte unter www.iq.hessen.de. Die besonderen Herausforderungen bei der Prozessbegleitung berufsbildender Schulen im Bereich der Organisationsentwicklung sind im Zusammenhang mit dem Modellversuch Diflex von Giebenhain untersucht worden (vgl. Giebenhain 2004).

³¹ Vgl. <http://www.iq.hessen.de/iq/broker.jsp?uMen=a6670e36-7fb4-c201-a6d7-87ffe52681ed>

³² Neben diesen Initiativen schlug allerdings eine andere massiv zu Buche, und zwar die Regierungsinitiative zur Modernisierung des Staates, die zu einer landesweiten Verwaltungsreform führte, mit dem Ziel, die Verwaltungssteuerung von einem Inputmodell hin zu einem Outputmodell umzustrukturieren. Als erste Konsequenz führte die Landesverwaltung eine Verwaltungssteuerung ein und nutzte als Instrument für den betriebswirtschaftlichen Schwerpunkt SAP. Die Schulen sind verpflichtet, den Wandel von der Input- zur Outputsteuerung mitzumachen, alleine schon, um die Zusammenarbeit mit dem Schulträger sicher zu stellen.



<http://berufliche.bildung.hessen.de/>

<http://www.iq.hessen.de/iq/broker.jsp?uMen=87770e36-7fb4-c201-a6d7-87ffe52681ed>

5.2.8 Mecklenburg-Vorpommern

In Mecklenburg-Vorpommern wurde das Projekt „Regionale Berufliche Bildungszentren“ (RBB) mit Laufzeit von 2005 bis 2012 gestartet. Im neuen Schulgesetz wird in §29 mit der Überschrift bereits ausgedrückt, worum es dabei in erster Linie geht, nämlich um die „Zusammenfassung beruflicher Schulen“ (SG-MV 2005). Darüber hinaus soll jedoch auch die Zusammenarbeit in der Region verbessert werden, in dem ein regional abgestimmtes Bildungsangebot zum Ziel erklärt wird. Auch im Schulgesetz verankert ist, dass Regionale Berufliche Bildungszentren ihre Aufgaben möglichst selbstständig wahrnehmen sollen. Eine Konzeption für die Umsetzung des Paragraphen im Schulgesetz steht jedoch noch aus. Insofern kann auch noch nicht von einem realen Projekt gesprochen werden. Durch die Verankerung im Schulgesetz sind allerdings von Anfang an alle beruflichen Schulen einbezogen.

Zu den zukünftigen Aufgaben der Schulaufsicht gehören Aufgaben der Qualitätssicherung und Evaluation, die in einem eigenen Paragraphen im Schulgesetz (§39a) aufgeführt sind. Interne und externe Evaluationen sowie die Arbeit mit einem Schulprogramm werden demnach in Zukunft zum Standard, der spätestens alle drei Jahre überprüft wird.

Elemente von RBB, die ausdrücklich auf eine erweiterte Eigenständigkeit abzielen, gehen aus einem im Jahr 2004 erarbeiteten Konzept hervor, nachdem

- RBB eine Budgetierung im Personal- wie Sachmittelbereich erhalten sollen,
- sich Einzelschulen in einer Region unter Beibehaltung der Autonomie zu RBBs vernetzen sollen und eine gemeinsame Schulentwicklung betreiben sollen,
- RBB schrittweise Aufgaben der Personalverwaltung (Personalentwicklung, Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung, Einstellung von Lehrkräften) und Sachmittelbewirtschaftung übernehmen sollen.

Durch die prekäre Situation der zukünftigen Entwicklung der Schülerzahlen in Mecklenburg-Vorpommern dominieren die Standortfrage und die Zielsetzung der Bündelung beruflicher Schulen, während es zur Einlösung der RBB-Zielsetzung insgesamt an konkreten Maßnahmen fehlt. Es gibt beispielsweise keinerlei weitere Hinweise in der im Oktober 2005 veröffentlichten Verordnung über die Schulentwicklungsplanung.

Mit dem Reformprojekt hat sich auch die GEW befasst (vgl. GEW-MV 2004), die mit dem Projekt eine Stabilisierung des Berufsbildungssystems und der Beschäftigungssituation in Mecklenburg-Vorpommern für möglich hält. Kooperationen mit Weiterbildungseinrichtungen in der Region und eine wirtschaftsnahe Profilierung der beruflichen Schulen, Netzwerke der beruflichen Aus- und Weiterbildung und die Erweiterung des Aufgabenspektrums beruflicher Schulen werden als sinnvolle Maßnahmen für das RBB-Projekt benannt.



<http://www.kultus-mv.de/>

<http://www.lisa-mv.de>

5.2.9 Niedersachsen

Niedersachsen setzt mit dem von 2002 bis 2007 laufenden Schulversuch „Berufsbildende Schulen in Niedersachsen als regionale Kompetenzzentren“ (**ProReKo**) ein umfassendes Projekt zur Reform der berufsbildenden Schulen um (vgl. Drs. 14/2701), an dem 19 Projektschulen beteiligt sind. Erweiterte Befugnisse und Gestaltungsspielräume der Schulen werden in Erlassen und Vereinbarungen geregelt. Mit der Umsetzung in 9 Arbeitsfeldern sollen berufliche Schulen die hierdurch gegebene, erweiterte Selbstständigkeit erproben. Mit den Schulen werden hierzu Zielvereinbarungen geschlossen.

Die Vielfalt der Schwerpunktsetzungen in den Arbeitsfeldern kann hier nur schlaglichtartig dargestellt werden:

- Budgetierung (Personal- und Sachkosten),
- Steuerung (Kosten-/Leistungsrechnung, Controlling, Kennzahlensysteme)
- Projektmanagement,
- Schulverfassung (fraktale Organisationsstrukturen / Teambildung),
- Personalmanagement (Personalrechtliche Befugnisse in der Hand der Schulen, Schulleiter als Dienstvorgesetzte, Auswahl der Lehrkräfte durch die Schulleitung, Jahresarbeitszeitkonten),
- Bildungsangebote (Erweiterung über das Pflichtangebot hinaus im Bereich der Fort- und Weiterbildung),
- Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung (Einführung eines Qualitätsmanagements zur Schulentwicklung nach dem EFQM-Modell).

Mit dem 1.5.2005 wurde in Niedersachsen die *Schulinspektion* als Teil der Schulaufsicht eingeführt. Zu den Aufgaben der Schulinspektion gehören die Qualitätsermittlung jeder einzelnen Schule in Niedersachsen sowie die Evaluation einzelner Bereiche des niedersächsischen Schulwesens.

Mit dem Konzept der „Eigenverantwortlichen Schule“ soll die Steuerung der Schulen unter Verwendung eines Orientierungsrahmens für die Qualität schulischer Arbeit neu ausgerichtet werden. Für die interne Evaluation wird damit die Arbeit im Rahmen von ProReKo mit Evaluationsansätzen des EFQM-Modells mit dem Ansatz des SEIS-Instrumentariums der Bertelsmann-Stiftung (vgl. <http://www.kooperation-das-macht-schule.niedersachsen.de>) überlagert.

Eine prinzipielle Veränderung der Rechtsstellung der beruflichen Schulen ist nicht geplant. Auch eine grundlegende Verankerung einer erweiterten Eigenständigkeit findet sich im novellierten Schulgesetz vom 10. November 2005 nicht.



<http://www.mk.niedersachsen.de/>

<http://nibis.ni.schule.de>

<http://www.proreko.de/> / <http://www.proreko-wb.de/>

5.2.10 Nordrhein-Westfalen

In Nordrhein-Westfalen wurden die berufsbildenden Schulen mit der Neufassung des Schulverwaltungsgesetzes vom 25. November 1997 (Berufskolleggesetz) reformiert. Die Kollegschaften wurden mit den beruflichen Schulen in die Berufskollegs integriert. Der daraus entstehende Anspruch, auch doppelqualifizierende Bildungsgänge mit der Möglichkeit des Erwerbs aller allgemeinbildenden Sekundarstufe-II Abschlüsse anzubieten, prägt den Charakter der Berufskollegs.

Erweiterte Eigenständigkeit erhalten die Berufskollegs durch das Modellvorhaben „Selbständige Schule“ (VOSS 2002). Das Vorhaben läuft seit Beginn des Schuljahres 2002/2003 bis zum Ende des Schuljahres 2007/2008 unter Beteiligung von 51 Berufskollegs (insgesamt 278 Schulen). Es zielt auf die Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit und insbesondere des Unterrichts durch

- qualitätsorientierte Selbststeuerung an Schulen und
- Entwicklung regionaler Bildungslandschaften ab.

Die Schulen können in eigenen Entwicklungsvorhaben neue Formen der Organisation und Gestaltung des Unterricht und der Mitwirkung in der Schule erproben sowie Schulleitung und Lehrerrat mit erweiterten Aufgaben betrauen. Dafür überprüfen sie die schulische Arbeit durch Evaluationen.

Durch die Verordnung zur Selbständigen Schule (VOSS 2002) erhalten die Schulen erweiterte Befugnisse für die Arbeit in den Arbeitsfeldern Personalentwicklung (Schulleitung als Dienstvorgesetzte), Ressourcenbewirtschaftung, Mitwirkung und Partizipation sowie Unterrichtsorganisation, wobei gleichzeitig die Regionalisierung, Beratung und Fortbildung und die Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung eine übergeordnete Rolle spielen (vgl. Abbildung 37).

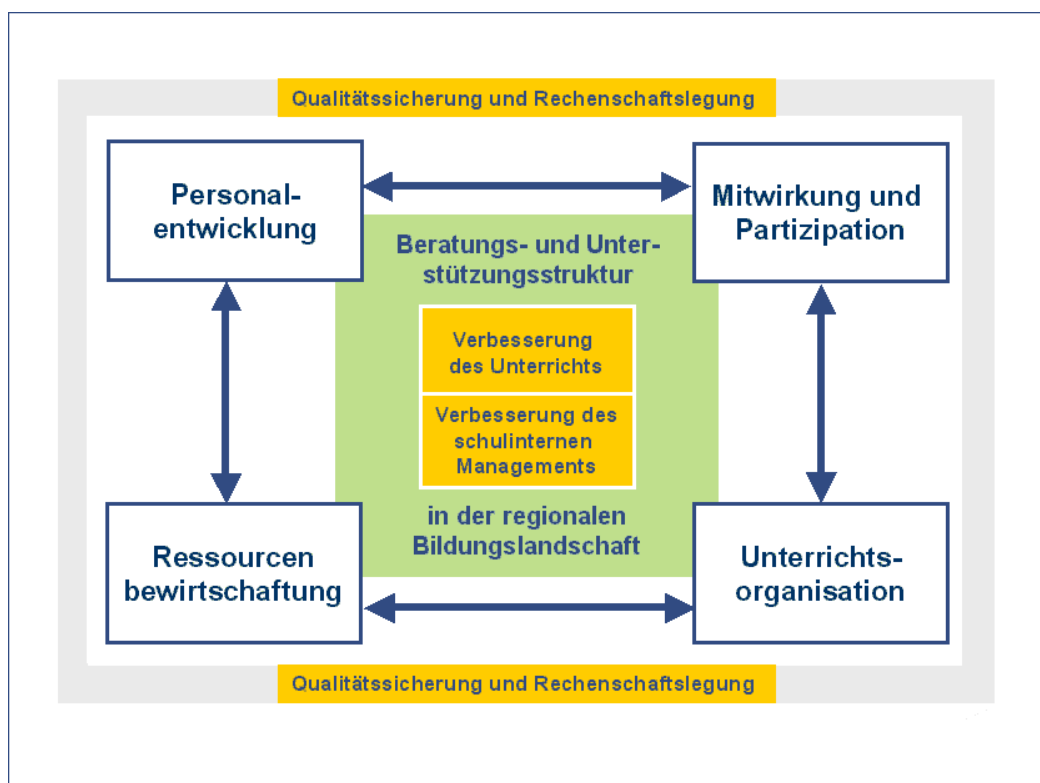


Abbildung 37: Arbeitsfelder im Modellvorhaben „Selbständige Schule“ in NRW (Quelle: MSW NRW)

Mit Beginn des Jahres 2006 ist für die Modellschulen die flächendeckende Personalausgabenbudgetierung eingeführt worden (vgl. MSW-NRW 2006). Nicht besetzte und frei werdende Stellen können in einer Höhe von bis zu 45.000 Euro in Geld umgewandelt und für andere Aufgaben genutzt werden (Geld statt Stellen). Schulleitungen erhalten die Möglichkeit, zeitlich befristete Einstellungen (Lehrpersonal und nicht lehrendes Personal) selbst vorzunehmen.

Die Schulaufsicht hat mit der Neufassung des Schulgesetzes vom 15. Februar 2005 verstärkt die Aufgabe erhalten, die Selbstständigkeit der Schulen zu unterstützen und zur Qualitätssicherung beizutragen. Dabei sind Zielvereinbarungen zwischen Schulaufsicht und Schule langfristiges Ziel. Seit 2005 wird eine Form der Schulinspektion in NRW erprobt, bei der Schulen ein Portfolio ihrer Arbeit erstellen und Schulinspektoren auf dieser Basis eine externe Evaluation durchführen. Berufskollegs sind an dieser Pilotphase noch nicht beteiligt.



<http://www.learn-line.nrw.de>

<http://www.learn-line.nrw.de/nav/beruflichebildung/modellversuche/>

<http://www.selbststaendige-schule.nrw.de>

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/schulinspektion/>

5.2.11 Rheinland-Pfalz

In Rheinland-Pfalz beteiligen sich im Schuljahr 2005/2006 21 berufliche Schulen (von 441) am Projekt „Erweiterte Selbstständigkeit“ (PES), welches den Beschluss vom 20. März 2002 im rheinland-pfälzischen Landtag (Drucksachen 14/505/843, 14. Wahlperiode) zur Steigerung der Selbstverantwortung im Bereich der Organisation von Vertretungsunterricht umsetzen soll. Schulen erhalten ein eigenes Vertretungsmittelbudget, um temporären Unterrichtsausfall durch die Verpflichtung von Unterrichtskräften zu vermeiden.

In Rheinland-Pfalz wird die Weiterentwicklung der berufsbildenden Schulen vor allem mit Hilfe des mit dem Schuljahr 2004/2005 eingeführten „Strukturkonzeptes“ umgesetzt (Laufzeit 1.8.2004 - 31.7.2008). Wie auch im Regierungsprogramm der Landesregierung für 2006-2011 festgeschrieben, ist die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung das Leitbild des Strukturkonzeptes. Ein Schwerpunkt ist daher in Rheinland-Pfalz die Realisierung neuer Abschlüsse (z. B. durch die Einführung der Berufsoberschule). Bildungsangebote und deren Flexibilisierung mit Hilfe von Lernbausteinen sowie die Lehrplanarbeit stehen im Mittelpunkt des Reformkonzeptes (vgl. Abbildung 38).

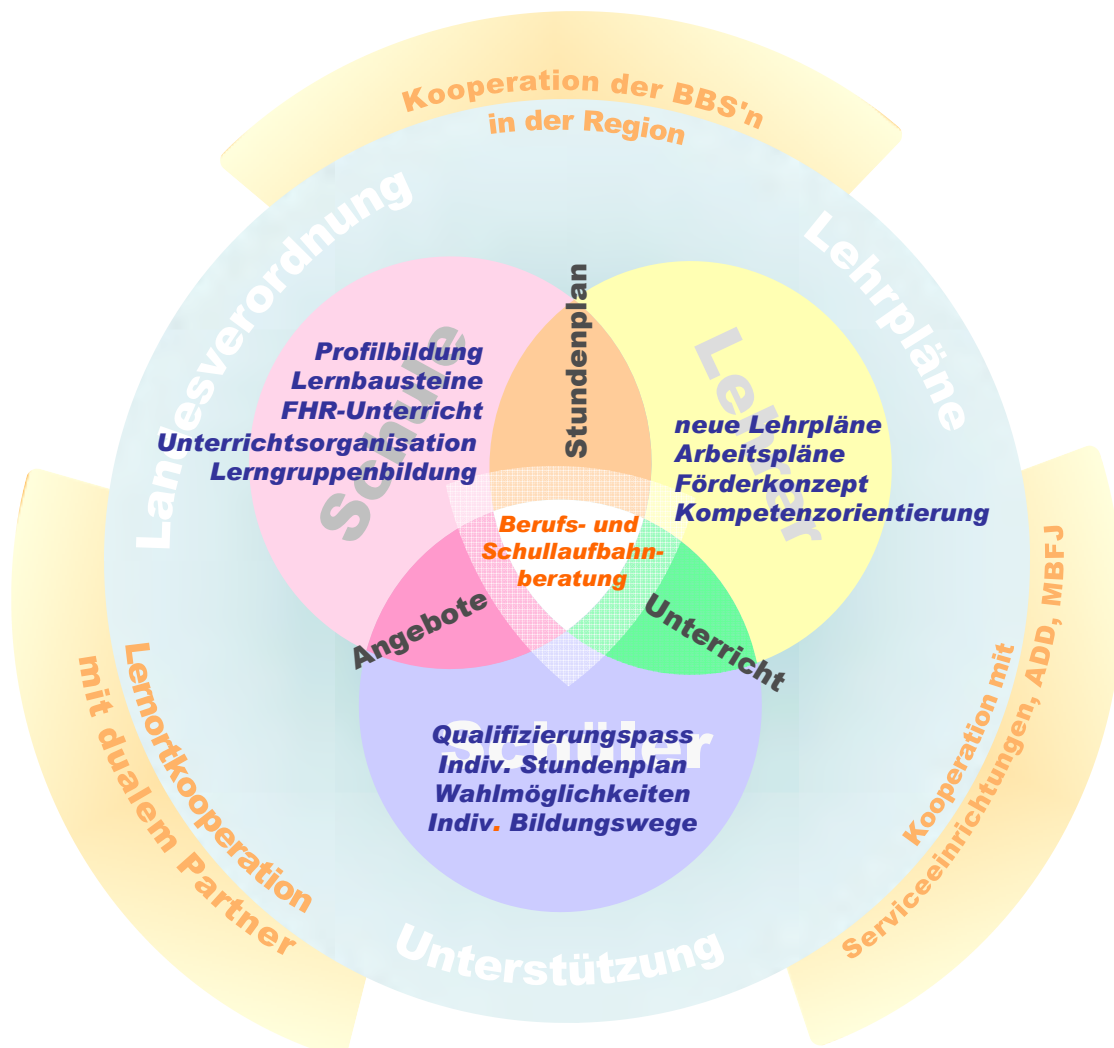


Abbildung 38: Entwicklungsdimensionen des „Strukturkonzeptes“ in Rheinland-Pfalz (Quelle: MBFJ RLP)

Mit dem zum 1.4.2005 gestarteten BLK-Modellversuch „Weiterentwicklung der Eigenverantwortung Berufsbildender Schulen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur“ (EiLe) im BLK-Programm skola wird der Schwerpunkt auf die Entwicklung von Lernkonzepten für selbst gesteuertes und selbst organisiertes Lernen gelegt (Laufzeit bis 31.3.2008). Um diese zu realisieren, sollen insbesondere die Selbststeuerung der Unterrichts- und Lehrerarbeitszeit, der Personalbewirtschaftung und der Sachmittelbewirtschaftung ermöglicht sowie die rechtlichen Rahmenbedingungen überprüft werden.

Eine Umwandlung der Rechtsform berufsbildender Schulen ist nicht geplant. Auch das Schulgesetz gibt kaum Hinweise auf weitergehende Reformbestrebungen zur Erweiterung der Eigenständigkeit berufsbildender Schulen:

„Schulleiterinnen und Schulleitern können dienst- und arbeitsrechtliche Aufgaben und Zuständigkeiten des Dienstherrn übertragen werden“ (SG-RLP 2004, §23, Abs. 3).

Die Schulaufsicht übernimmt weiterhin „die zentrale Planung der Schulorganisation (Schulorganisationsplan)“ (SG-RLP 2004, §96, Abs. 2).



<http://www.mbfj.rlp.de/>

<http://www.bbs.bildung-rp.de>

<http://pes.bildung-rp.de>

5.2.12 Saarland

Mit sieben berufsbildenden Schulen wurde im Saarland der Schulversuch BBZ-plus durchgeführt (Schuljahre 2003/2004-2005/2006), um Entwicklungen hin zu regionalen Kompetenzzentren zu unterstützen. Dabei sollen berufsbildende Schulen vor allem im Bereich der Personalverantwortung mehr Eigenständigkeit erhalten. Die Stärkung der Schulautonomie entspricht dem politischen Willen des Ministerpräsidenten in der derzeitigen Legislaturperiode (Regierungserklärung von Peter Müller vom 3.1.2004).

Die Konzeption von BBZ-plus umfasst die Bereiche:

1. Sachkosten (Schulbudget),
2. Unterrichtsorganisation (Klassenbildung, Schüler-Lehrer-Relation),
3. Qualitätsentwicklung und -sicherung (Leitbildentwicklung, Unterstützung bei der Einführung eines Qualitätsmanagements nach ISO 9001),
4. Personal (Schulbudget, Auswahl von Lehrkräften, Abschluss befristeter Arbeitsverträge zur Beschäftigung von Vertretungslehrkräften, Genehmigung von Dienstreisen, Dienstbefreiung, Mehrarbeit) (vgl. BBZplus 2003).

Am BBZ Sulzbach (<http://www.bbz-sulzbach.de>) als teilnehmende Schule wurde ein Qualitätsmanagementsystem (QMS) nach DIN EN ISO 9001:2000 eingeführt sowie eine Fördergesellschaft mbH gegründet (<http://www.foege.de/>), die berufliche Weiterbildung für Mitarbeiter aus Unternehmen der Wirtschaftsregion anbietet. Das BBZ Sulzbach ist bereits zertifiziert. Alle berufsbildenden Schulen des Saarlands sollen in einem dreistufigen Verfahren ein QMS einführen. Inzwischen haben 22 berufsbildenden Schulen seit 6.7.2005 die Anerkennungsstufe durch das Kultusressort in Anlehnung an DIN EN ISO 9001:2000 erreicht und zwei Schulen die Gütesiegelstufe. Nach einer Zertifizierung soll den BBZ die Möglichkeit eingeräumt werden, ihr QMS nach dem EFQM-Modell weiterzuentwickeln.

Weiterentwicklung nach dem EFQM – Modell	
Gütesiegel des MBKW Nachweis aller Q- Elemente nach ISO 9001:2000, Zusätzliche EFQM – Bewertung	Zertifizierung nach ISO 9001:2000 durch akkreditierte Zertifizierer
Anerkennungsstufe Nachweis von 4 Q- Kriterien	

Abbildung 39: Stufenmodell des MBKW für die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen in den BBZ im Saarland

Eine Veränderung der Rechtsstellung der berufsbildenden Schulen und der Aufgaben der Schulaufsicht ist nicht geplant.



<http://www.bildungsserver.saarland.de/>

5.2.13 Sachsen

Derzeit finden keine Überlegungen in Sachsen statt, berufsbildende Schulen zu regionalen Berufsbildungszentren oder Kompetenzzentren systematisch weiterzuentwickeln. Vielmehr überwiegt die Sicherstellung eines breiten Schulangebotes unter Berücksichtigung knapper Ressourcen durch die Zusammenfassung zu Beruflichen Schulzentren (BSZ, vgl. SG-SN 2004, §22, Abs. 3).

Die Evaluation schulischer Arbeit ist im Schulgesetz seit 2004 verankert (SG-SN 2004, §59a) und obliegt der Schulaufsicht. Gegenwärtig wird die Sächsische Evaluationsagentur (SEA) „als unabhängige Einrichtung eines ganzheitlichen Qualitätsmanagement aufgebaut“. Sie soll 2006 voll arbeitsfähig werden, um die Schulen und die Schulaufsichtsbehörden in ihrer Arbeit zu unterstützen (Elsner 2004).

Eine Veränderung der Rechtsstellung der berufsbildenden Schulen ist nicht geplant.



www.sachsen-macht-schule.de

http://marvin.sn.schule.de/~ci/1024/in_home.html (Comenius-Institut)

<http://www.sachsen-macht-schule.de/bildungskongress/hse/index.html> (Handbuch zur Schulentwicklung in Sachsen)

5.2.14 Sachsen-Anhalt

In Sachsen-Anhalt werden derzeit keine Umsetzungsüberlegungen angestellt, berufsbildende Schulen zu Berufsbildungs- oder Kompetenzzentren weiterzuentwickeln. Die politischen Parteien haben jedoch die Weiterentwicklung der berufsbildenden Schulen in ihren Programmen enthalten. So zum Beispiel im Leitantrag der SPD am 14. Januar 2006 in Halle: „Weiterentwicklung der Berufsbildenden Schulen zu leistungsfähigen, eigenverantwortlich agierenden Berufsbildungszentren.“ Berufsbildungszentren sollen dabei sowohl von Kommunen wie von Unternehmen getragen werden können (vgl. Dienel 2005, S. 92). Auch die CDU spricht sich in ihrem Regierungsprogramm für eine Stärkung der Selbstständigkeit und eine Personal- und Sachmittelbudgetierung aus. Für die laufende Legislaturperiode von 2006-2011 wurde im Koalitionsvertrag festgehalten, dass berufsbildende Schulen schrittweise „ein eigenes Sach- und Personalkostenbudget“ (LSA 2006, S. 13) erhalten sollen. Die Schulen sollen dieses nutzen, um vor dem Hintergrund sinkender Schülerzahlen Synergien mit anderen Trägern der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie der Wirtschaft herzustellen. Es sind allerdings nicht die berufsbildenden Schulen, die ihr Aufgabenprofil neu bestimmen sollen, sondern die Schulträger sollen die Möglichkeit erhalten, das Aufgabenprofil der berufsbildenden Schulen zu erweitern (ebd., S. 14).

Im Zentrum der aktuellen Entwicklungen steht letztlich die Konzentration von Berufsschulstandorten vor dem Hintergrund stark sinkender Schülerzahlen. Die Zahl der Berufsschulen in Sachsen-Anhalt könnte bis zum Schuljahr 2013/14 von derzeit 38 auf 22 reduziert werden (vgl. GEW-SA 2005, S. 39). Ein Beirat des Kultusministeriums befasst sich derzeit mit dem Problem der demographischen Entwicklung und der daraus folgenden Konsequenzen. Nach Auskunft des Kultusministeriums soll trotz des problematischen demographischen Wandels eine Konzentration von berufsbildenden Schulen auf wenige Standorte vermieden und ein flächendeckendes Angebot aufrechterhalten werden.

Das Schulgesetz wurde zum 1.8.2005 geändert. Die Qualitätssicherung mit internen und externen Evaluationen ist mit §11a neuer und verbindlicher Bestandteil schulischer Arbeit (SG-SA 2005). Die Externe Evaluation obliegt der Schulaufsicht des Landes.

Im Schuljahr 2004/2005 wurde die Einführung einer externen Evaluation durch eine Schulinspektion erprobt, die in Abständen von ca. fünf Jahren an jeder Schule stattfinden soll (vgl. <http://www.bildung-lsa.de/index2.html?subj=922&cont=2023>). Basis für die Evaluation ist das Schulprogramm, welches mit einem Runderlass vom 14.5.2003 zu einem verbindlichen Bestandteil der Schulentwicklungsarbeit in Sachsen-Anhalt geworden ist und im neuen Schulgesetz verankert wurde. Zur Unterstützung der externen Evaluation wurde in Sachsen-Anhalt ein eigenes Referat „Evaluation und Schulinspektion“ gebildet, welches die Schulen bei der internen Evaluation unterstützen und die externe Evaluation übernehmen soll. Für die interne Evaluation wird auf das von der Bertelsmann-Stiftung entwickelte System INIS (vgl. Fußnote auf Seite 35) gesetzt.



<http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/index.php?id=3564>

<http://www.bildung-lsa.de>

5.2.15 Schleswig-Holstein

Schleswig-Holstein hat mit dem Projekt „Regionale Berufsbildungszentren“ (**RBZ**) ein strukturell sehr weit reichendes Programm zur Weiterentwicklung der berufsbildenden Schulen aufgelegt. Die Schulträger sollen entsprechend dem im Anhörverfahren befindlichen Schulgesetzentwurf, der 2007 in Kraft treten soll, berufliche Schulen in *rechtsfähige Anstalten des öffentlichen Rechts* umwandeln können. Die RBZ erhalten danach einen Verwaltungsrat und eine Geschäftsführung, die durch die Schulleitung wahrgenommen wird. Dem durch den Schulträger zusammengesetzten Verwaltungsrat können auch jeweils ein Vertreter der Arbeitnehmer und Arbeitgeber als stimmberechtigtes Mitglied angehören. Die Schulaufsicht kann an den Sitzungen des Verwaltungsrates mit beratender Stimme teilnehmen. Weitere Eckwerte und eine Synopse der alten und neuen Fassung des Schulgesetzes können auf den Seiten des Schleswig-Holsteinischen Bildungsservers eingesehen werden (<http://www.lernnetz-sh.de/index.php?id=novellierung>).

Die Voraussetzungen für die Umwandlung werden im bis zum 31.7.2006 laufenden RBZ-Modellprojekt geschaffen und erprobt. Die 14 beteiligten Projektschulen erarbeiten dafür in folgenden Erprobungsfeldern Lösungen:

- Unterrichtsorganisation und –gestaltung (Schwerpunkt: Teamentwicklung),
- Organisationsentwicklung (Schwerpunkt: Einführung eines Qualitätsmanagements, Abteilungsleiter als Führungskräfte),
- Organisationsstruktur (Schwerpunkt: Neue Gremienstruktur, Rechnungswesen, Anpassungen an die neue Rechtsform),
- Weiterbildungsfähigkeit (Schwerpunkt: Entwicklung von Weiterbildungsangeboten in Abstimmung mit den Partnern in der Region),
- Kooperation (Schwerpunkt: Kooperation mit anderen Schulen und Weiterbildungsträgern).

Sie erhalten durch den sogenannten RBZ-Erlass (SH-RBZ 2002), der die Durchführungsbestimmungen enthält, sowie den Erweiterungserlass (SH-RBZ 2004) erweiterte Befugnisse, die nach Auslaufen des RBZ-Projektes und bis zum Inkrafttreten des neuen Schulgesetzes für alle 39 berufsbildenden Schulen gelten.

Im Projekt haben die RBZ jeweils eigene Arbeitsschwerpunkte gesetzt und erweiterte Befugnisse durch Kontrakte abgesichert (mit dem Schulträger, Ministerium und auch zwischen Schulleitung und Lehrerteams).

Mit einem auf die Bedürfnisse berufsbildender Schulen abgestimmten Verfahren für die externe Evaluation wird nach einer seit 2004 laufenden Pilotphase im Jahr 2006 die „Externe Evaluation im Team – BS“ (EVIT-BS) für alle berufsbildenden Schulen eingeführt.



<http://www.lernnetz-sh.de/>

<http://rbz.lernnetz.de>

<http://www.eviti-sh.de/> / <http://eviti.lernnetz.de/>

5.2.16 Thüringen

In Thüringen wird seit Beginn des Schuljahres 2005/2006 das Entwicklungsvorhaben „Eigenverantwortliche Schule“ unter Beteiligung von berufsbildenden Schulen bearbeitet. Das Vorhaben soll eine Entwicklungsstrategie zur Qualitätsverbesserung des Schulwesens insgesamt umsetzen helfen und setzt auf die freiwillige Teilnahme von Schulen. Für die Beschreibung der Schulqualität wurde der „Thüringer Qualitätsrahmen“ eingeführt (vgl. Abbildung 40).

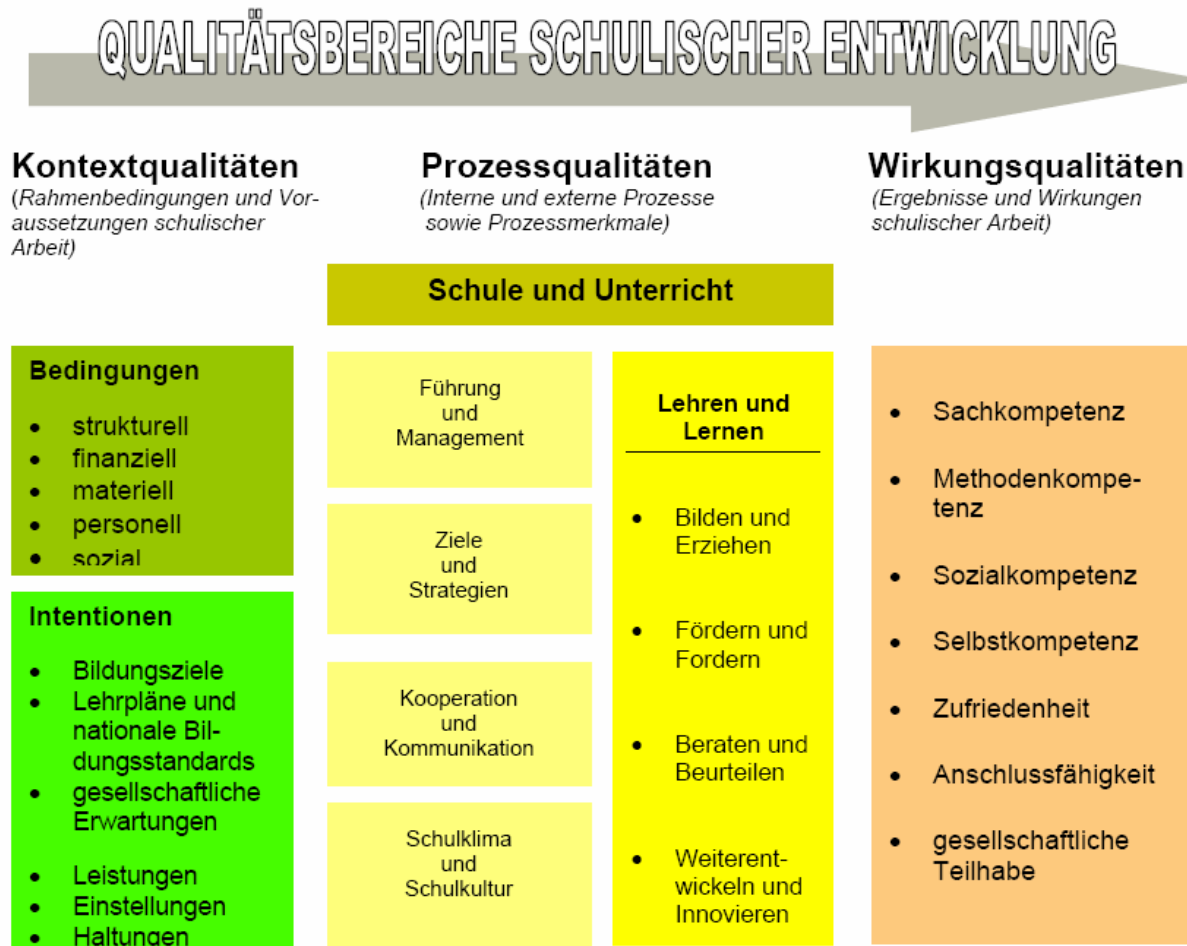


Abbildung 40: Der Thüringer Qualitätsrahmen (Quelle: Kultusministerium des Freistaats Thüringen)

Schulen erarbeiten Konzepte zur Einlösung der Qualitätsansprüche in den Qualitätsbereichen und nehmen eine Selbsteinschätzung vor. Ein Expertenteam des zuständigen staatlichen Schulamtes erstellt auf der Basis eines Schulbesuches einen Bericht zum Entwicklungsstand der Schule in den einzelnen Qualitätsbereichen und gibt Entwicklungshinweise.

Zur Erhöhung der Selbstständigkeit von berufsbildenden Schulen gibt es zudem in Thüringen eine Reihe von Projekten, die mit einzelnen Schulen durchgeführt werden und auf die hier nicht eingegangen wird.

In Thüringen steht derzeit keine Schulgesetzänderung an. Um jedoch die Arbeit der Qualitätsagenturen umsetzen zu können, wurden die Bestimmungen der Geschäftsordnung der Staatlichen Schulämter (SSÄ) Thüringens aufgehoben, soweit sie der Weiterentwicklung der Staatlichen Schulämter zu Qualitätsagenturen widersprechen.

Die neue Struktur der Staatlichen Schulämter sieht nunmehr drei Arbeitsbereiche vor:

- Personal und Haushalt
- Qualitätsentwicklung
- Qualitätssicherung

Dabei wird der „Thüringer Qualitätsrahmen“ in das Zentrum der Qualitätsentwicklung der Schulen gestellt. Die durch die Schulämter wahrgenommene Schulaufsicht befasst sich dabei mit neuen Aufgaben, die von der Unterstützung der Schulentwicklung, der Entwicklung von Leitbildern und Schulprogrammen, der Durchführung bei interner und externer Evaluationen bis hin zu Zielvereinbarungen zwischen Schule und Schulamt reichen (am Beispiel der Qualitätsagentur Artern (<http://www.thueringen.de/de/schulaemter/artern/qualitaetsagentur/content.html>, Stand: 27.2.2006).

Die Umstrukturierung und stärkere Qualitätsorientierung hat noch keine sichtbaren Auswirkungen auf die schulische Arbeit hervorgebracht (vgl. Fall D), allerdings benötigt der eingeleitete Reformprozess auch noch Zeit, um Wirkungen entfalten zu können. Die Erwartungshaltung der Schulen an das Entwicklungsvorhaben „Eigenverantwortliche Schule“ hat sich in der durchgeführten Fallstudie als nicht kompatibel zu den tatsächlich realisierbaren Möglichkeiten eigenverantwortlichen Handelns herausgestellt, so dass realistischere Zielsetzungen und eine stärkere Einbeziehung der schulischen Akteure für weitere Entwicklungen sinnvoll erscheinen.

Eine Umwandlung der Rechtsform berufsbildender Schulen ist in Thüringen nicht geplant.



<http://www.thueringen.de/de/tkm/>

<http://www.thillm.de> / <http://www.egs.ef.th.schule.de/>

<http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/schulwesen/schulentwicklung/evs/content.html>

<http://www.thueringen.de/de/schulaemter/>

5.3 Synopse aus der Analyse der Schulgesetze

Stellt man sich dem Versuch, an Hand der Schulgesetze (ohne Schulgesetzentwürfe) eine Synopse mit den Parametern

- Selbstständigkeit für Schulen (waagerechte Achse) und
- Qualitätssteuerung (senkrechte Achse)

zu erstellen, dann wird schnell deutlich, dass es sich dabei um ein schwieriges und risikoreiches Unterfangen handelt. Die einzelnen Initiativen in den Ländern lassen sich kaum daraufhin analysieren, welche Reformprozesse ausschließlich Pilotcharakter haben und welche auf Nachhaltigkeit hin angelegt sind. Trotzdem soll dieser Versuch unternommen werden, weil er einen Eindruck vermittelt, wohin die Reise in den einzelnen Ländern gehen kann. Die in der Abbildung 41 aufgezeigte Zuordnung wurde durch die Auswertung der folgenden Parameter vorgenommen, wobei zuvor eine Schulgesetzmatrix mit den entsprechenden Auszügen aus den Schulgesetzen erstellt wurde (vgl. Anhang 4).

Parameter für die Dimension Selbstständigkeit:

- Rücknahme der direkten Steuerung der berufsbildenden Schulen über Gesetze / Erlasse.
- Schulaufsicht wird weiterhin vom Land wahrgenommen. Es werden jedoch zwischen Ministerien und Schulen besondere Leistungsvereinbarungen getroffen.
- Schulen wählen Personal selbst aus (Dienstherr bleibt das Land/ die Stadt und weist Stellen zu).
- Budgetierung ist vorgesehen oder wird praktiziert.
- Wirtschaft/Sozialpartner sind in Gremien der Schule vertreten.
- Schulprogramm ist eingeführt.

Parameter für die Dimension Qualitätssteuerung:

- Qualitätsmanagementsysteme kommen zur Anwendung.
- Es werden Evaluationen durchgeführt.
- Schulaufsicht hat beratende und steuernde Rolle.

Diese Synopse kennzeichnet also weniger die tatsächliche Ausprägung von Selbstständigkeit/Qualitätssteuerung der Einzelschule, die diese durch Modellversuche und Schulversuche erhält, sondern eher die *Verbindlichkeit* bezüglich dieser Dimensionen, die durch das Schulgesetz hergestellt wird.

Vor allem die Parameter für die Selbstständigkeit sind durch zahlreiche Aussagen im Gesetzeskanon beeinflusst. Für die Qualitätssteuerung spielen zwar auch die Schulgesetze eine Rolle – denn in 11 der Länder sind dazu Aussagen zu finden – allerdings wird auch beachtet, ob über Modellversuche oder regionale Entscheidungen Qualitätsentwicklungen eingeleitet wurden. Ordnet man nach diesen Vorüberlegungen die Länder in die einzelnen Quadranten ein, dann folgt daraus eine Synopse wie in Abbildung 41 dargestellt. Dabei ist feststellbar:

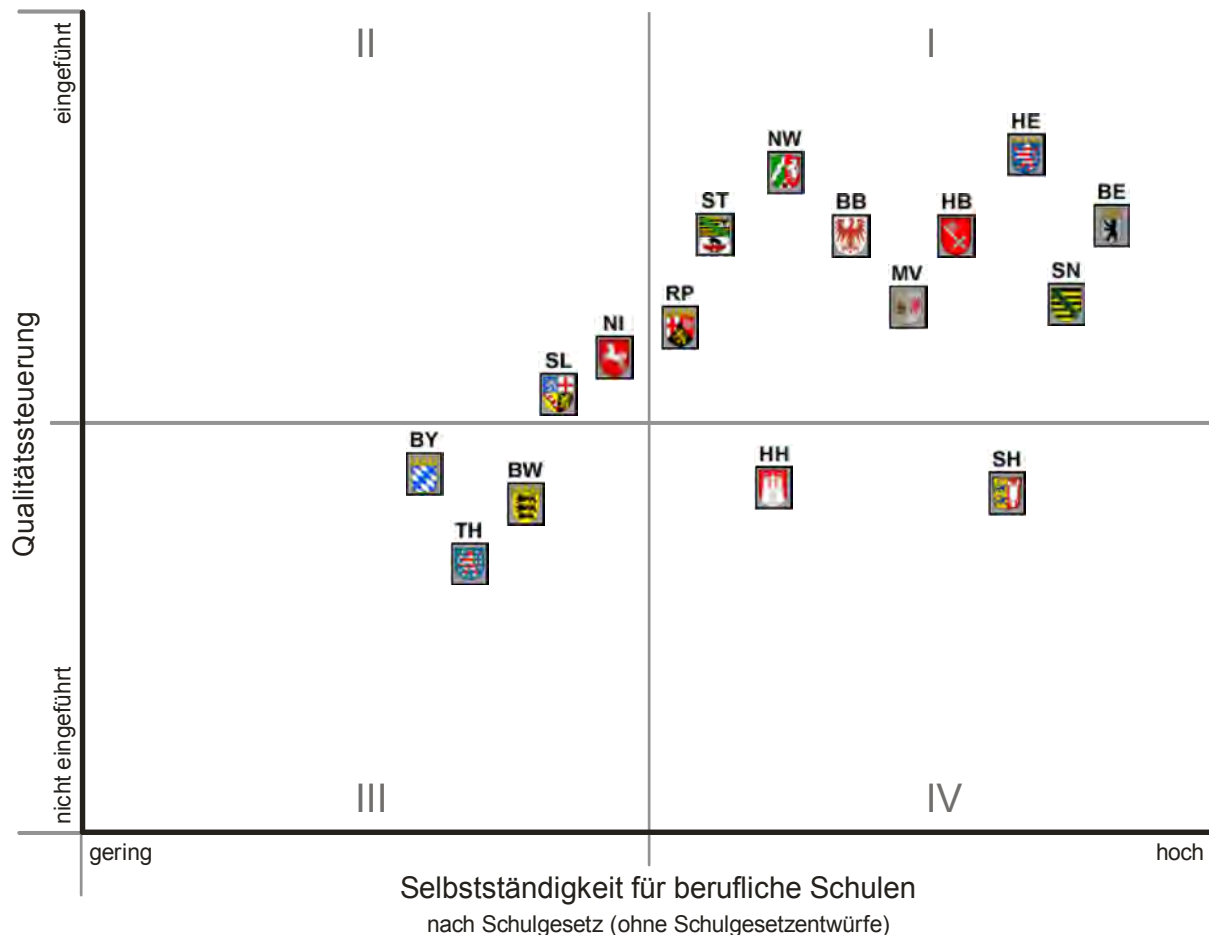


Abbildung 41: Synopse zu Selbstständigkeit und Qualitätssteuerung von Schulen an Hand der Schulgesetze³³

- a) Neun Länder (RP, ST, NW, BB, MV, HB, HE, SN und BE) können dem Quadranten I zugeordnet werden. Das bedeutet, dass ein hoher Anteil von Ländern in den Schulgesetzen die Voraussetzung für mehr Selbstständigkeit der beruflichen Schulen bereits geschaffen hat und bei der Realisierung dieser auf die Qualitätssteuerung setzt. Letztere kann durch völlig unterschiedliche Instrumente zustande kommen (siehe Kapitel sechs). Auch wenn Schulgesetze nicht weiter regeln, ob beispielsweise Qualitätsmanagementsysteme in Schulen eingeführt werden sollen, haben Schulen die Freiheit, Qualitätsinstrumente im Sinne einer Qualitätsverbesserung einzusetzen. Aber auch diverse Gremienstrukturen, Evaluationsprozesse verschiedener Art, Leistungsvereinbarungen und so weiter können erhebliche Beiträge zur Qualitätssteuerung leisten. Unter Beachtung des breiten Spektrums an Instrumenten und dessen Einsatzmöglichkeiten nach Schulgesetz resultiert die genannte Charakterisie-

³³ Bei der Betrachtung der Abbildung ist zu beachten, dass die Platzierung der Länder in den Quadranten allein aus der Analyse der derzeit gültigen Schulgesetze heraus vorgenommen wurde. Damit soll verdeutlicht werden, mit welcher Verbindlichkeit Elemente der Qualitätssteuerung sowie Maßnahmen zur Erhöhung der Selbstständigkeit bereits eingeführt wurden. Die Synopse liefert so Hinweise zur Nachhaltigkeit der Entwicklungsprozesse. Letztere werden in der Praxis der einzelnen Länder teilweise mit ganz anderer Intensität verfolgt, ohne dass diese jedoch gesetzlich verankert sind.

rung, deren Nachhaltigkeit sich voraussichtlich erst in den kommenden Jahren beweisen muss.

- b) Weitere zwei Länder, nämlich SH und HH (Quadrant IV) zeichnen sich zwar durch eine hohe Selbstständigkeit für Schulen aus, stehen jedoch bei der Qualitätssteuerung im unteren Mittelfeld. Das ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass in den beiden Ländern das Qualitätsmanagement nicht im Schulgesetz verankert ist. Trotzdem setzen sich natürlich Schulen im Rahmen von Modellversuchen oder Schulprojekten mit den verschiedensten qualitätssteigernden Maßnahmen auseinander (z.B. die RBZs in SH³⁴). Es bleibt jedoch offen, wie diese Entwicklungen weitergehen und ob sie Stabilität gewinnen, weil sie (noch) nicht im Schulgesetz verankert sind.
- c) In Quadrant III sind BY, TH und BW genannt. Diese Länder haben kaum Elemente das Qualitätsmanagement betreffend im Schulgesetz verankert. Es sind nur ganz wenige „flächenwirksame“ Initiativen zur Einführung von Qualitätsmanagementkonzepten ersichtlich. Hingegen existieren in den genannten drei Ländern interne und externe Evaluationsinstrumente, die für die Qualitätssteuerung genutzt werden. Nicht geregelt durch das Schulgesetz ist in den drei Ländern der Weg zu mehr Selbstständigkeit. Das gilt auch für erweiterte Rechtsgeschäfte, was voraussichtlich eher eine geringere Ausprägung hinsichtlich der Selbstständigkeit nach sich ziehen dürfte. So können beispielsweise in BW Schulen Rechtsgeschäfte tätigen und Verträge abschließen, müssen dies jedoch über das Land oder den Schulträger tun und sind damit auf deren Unterstützung angewiesen.
- d) Quadrant II weist noch zwei Länder aus (SL, NI), bei denen die Schulgesetze unverbindlich bleiben hinsichtlich Rechtsfähigkeit, Evaluation und auch der Standards. Es gibt damit keine größere Absicherung der Entwicklung hin zu mehr Selbstständigkeit. In NI werden allerdings die Budgetierung und das selbstständige Personalmanagement erprobt, in SL gilt dieses genauso. Beide Länder regeln auch Erprobungselemente, so dass durchaus vom Versuch der Qualitätssteuerung gesprochen werden kann.

Es ist klar, dass bei einer Berücksichtigung der zahlreichen Schul- und Modellversuche, die teils durch Erlasse auch Verbindlichkeit herstellen, eine grundverschiedene Charakterisierung entstehen würde. Mit der hier erstellten Synopse werden allerdings

³⁴ Auch im Schulgesetzentwurf für SH werden externe Evaluationen nicht verpflichtend festgelegt. Dort heißt es lediglich: „Die Geschäftsführung hat die Pädagogische Konferenz vor Entscheidungen über die Zahl der Unterrichtstage in der Woche, die Zeitpunkte der beweglichen Ferientage, bei wichtigen organisatorischen Änderungen im Schulbetrieb und zu Folgerungen aus Ergebnissen externer Evaluationen und sonstiger Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung anzuhören“ (SG-SH 2006, § 110, Abs. 5) und „Die Schulaufsichtsbehörde und das RBZ schließen Zielvereinbarungen ab, insbesondere über ... 4. die Maßnahmen zur Sicherung der Qualität des Angebots im Rahmen des staatlichen Auftrages“ (SG-SH 2006, §111, Abs. 4). Anders dagegen der Senatsentwurf in HH: „Die Schulinspektion ergänzt als eine Form externer Evaluation die in § 51 Absatz 3 HmbSG vorgesehene Selbstevaluation der Schulen. Im Zusammenwirken der Innen- und Außensicht erhält die Schule ein datengestütztes systematisches Bild vom Stand ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung“ (Senat der Hansestadt Hamburg 2006, S. 13).

Hinweise auf nachhaltige Entwicklungen gegeben, die durch Schulversuche und Modellversuche nicht unbedingt hergestellt wird.

Zusammenfassend sei festgestellt, dass tendenziell mit den neueren Schulgesetzen den Schulen mehr Selbständigkeit zugestanden wird, im Gegenzug allerdings gleichzeitig der Versuch unternommen wird, eine Qualitätsentwicklung mit anderen als den bisherigen Instrumenten zu ermöglichen. Damit unternimmt der Staat den Versuch, die „Zügel nicht vollständig los zu lassen“, jedoch mehr Transparenz herzustellen. Ausgehend von den Untersuchungsergebnissen ist noch nicht ausgestanden, ob die zahlreichen Vorwürfe, mit denen die Reformprozesse von verschiedenen Interessensvertretungen begleitet werden, auf Innovationshindernisse hindeuten. Beispiele für solche Vorwürfe sind etwa, dass „Schulen jetzt den Mangel selbst verwalten sollen“, der „Bildungsbegriff reduziert wird“ oder „ein mehr an Markt dem weniger an Staat“ usw. geopfert wird. Die Befragungen im Rahmen der Fallstudien bestätigten solche Einschätzungen weniger, allerdings wurde durchaus fest gestellt, dass die Arbeitsdichte erheblich zugenommen hat, ohne dass dadurch die Qualität des Unterrichts verbessert würde. Insofern scheint es besonders wichtig, dass bei allen Entwicklungen die Qualität des Unterrichts zum Kristallisationsfeld des Handelns wird.

6 Erkenntnisse – Verlagerung von Verantwortung auf die berufsbildenden Schulen

6.1 Bildungsverantwortung

6.1.1 Eigenverantwortliche Gestaltung der Bildungsangebote

Die Verantwortung für die Sicherstellung eines ausreichenden Bildungsangebotes im Bereich der Beruflichen Bildung obliegt letztendlich dem Staat. Daher wird es für öffentlich rechtliche Schulen keine völlige Entscheidungsfreiheit über das Angebot von Schulformen oder Bildungsgängen geben. Auch wenn diese – wie z. B. in Hamburg oder Schleswig-Holstein – in unterschiedlicher Ausprägung rechtliche Eigenständigkeit erhalten, wird das Bildungsangebot auch zukünftig zumindest über die folgenden Steuerungsmechanismen durch den Staat reguliert:

- **Bereitstellung von Personalressourcen:**
Lehrkräfte, die im Bereich des staatlichen Bildungsauftrages agieren, werden weiterhin nicht von der Schule, sondern durch das Land angestellt. Das Land wird auch bei vollkommener Personalkostenbudgetierung eben nur Gelder in dem Umfang bereitstellen, der notwendig ist, um die Erfüllung des staatlichen Bildungsauftrages sicher zu stellen. Die in der Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft in Hamburg ausgeführte Haltung kennzeichnet die sich abzeichnende Grenzziehung zwischen staatlichem Eingriff und eigenverantwortlichem Handeln:

„Dort, wo Gefahr droht, dass Bildungsaufgaben durch die staatlichen Schulen vor Ort nicht hinreichend erfüllt werden, wird die zuständige Behörde in Wahrnehmung ihrer Gesamtverantwortung für den Bildungsauftrag zeitnah Maßnahmen zur Abwendung möglicher Fehlentwicklungen einleiten. Die den Bedarfsgrundlagen entsprechenden Ressourcen werden zugewiesen, ohne damit der Schule die Möglichkeit zu nehmen, ein Profil auf Grund regionaler Besonderheiten selbst zu gestalten“ (Senat der Hansestadt Hamburg 2006, S. 12).

- **Ziel- und Leistungsvereinbarungen:**
In nahezu allen Ländern wird die Ressourcenzuteilung in Zukunft über das Instrument der *Ziel- und Leistungsvereinbarungen* erfolgen, mit denen die „Bedarfsgrundlagen“ festgelegt werden. Als Soll-Formulierungen für diese Vereinbarungen werden „*Kennziffern*“ und darauf bezogene Auswerteverfahren diskutiert, ohne dass bislang genau hierfür schlüssige Konzeptionen erkennbar sind. Auch ist vielfach von Leistungszielen, harten Kennzahlen und datengestützten Zielvereinbarungen die Rede. Werden diese Metaphern konkretisiert, kristallisieren sich Bemessungsgrundlagen heraus, die vielfach auch schon bislang Verwendung fanden: Schülerzahlen, Klassengrößen, Klassenbildungsfaktoren für schwach besetzte Ausbildungsberufe etc. Als Elemente der Output-Orientierung wird zusätzlich u. a. über folgende Kennziffern nachgedacht:
 - Absolventenquoten,
 - Abbrecherzahlen,

- Ausbildungsdauer,
- Prüfungsnoten.

Um darüber hinaus eine Outcome-Orientierung realisieren zu können, müssten zudem mit Hilfe von Verbleibsuntersuchungen etwa

- Übernahmequoten (in den Arbeitsmarkt/ in weiterführende Bildungsgänge) und
- Arbeitslosenquoten

ermittelt werden.

Beispielhaft kann der Entwicklungsstand für ein Kennzahlen-Set am niedersächsischen Schulversuch ProReKo aufgezeigt werden. Dort wurden vier „harte Landeskennzahlen“ vereinbart, die aus EFQM-Kriterien abgeleitet wurden:

- Abschlussquote, differenziert nach Bildungsgängen und Geschlecht;
- Übernahmequote, differenziert nach Bildungsgängen;
- Ressourceneinsatz für einen erfolgreichen bzw. übernommenen Schüler bzw. der sächliche Auslastungsgrad;
- Ausbildungsdauer im Verhältnis zur Regelausbildungsdauer, differenziert nach Bildungsgängen³⁵.

Die Aussagefähigkeit bzw. Eignung dieser Kennzahlen für Aufgaben der Steuerung des Bildungsangebotes wird von verschiedenen Schulleitern der ProReKo-Schulen in Frage gestellt. Dass eine konzeptionelle Abstimmung dieser Kennzahlen mit den verschiedenen Veränderungen bei der Steuerung der berufsbildenden Schulen noch nicht erfolgt ist, stellt hier beispielsweise die wissenschaftliche Begleitung von ProReKo in ihrem zweiten Zwischenbericht im Zusammenhang mit der Einführung der niedersächsischen Schulinspektion fest:

„Auch grundsätzliche Fragen der konzeptionellen „Verträglichkeit“ der Inspektion mit dem im Schulversuch erprobten Modell einer stärker outputorientierten Steuerung über Kennzahlen und mit Hilfe von Ziel- und Leistungsvereinbarungen sind aus Sicht der WB noch nicht hinreichend thematisiert“ (Rütters/Roggenbrodt/Künzel 2005, S. 61f.).

Unter dem Aspekt der Qualitätssicherung und –verbesserung spielen natürlich eine ganze Reihe weiterer Kriterien/Indikatoren, die dann durchaus auch prozessbezogen ausgelegt sind, eine Rolle. So weit derzeit erkennbar, sollen letztere allerdings nicht für die Bestimmung der zur Verfügung zu stellenden Ressourcen herangezogen werden.

Für die innerschulische Steuerung und Selbstbewertung der Einzelschule lassen sich bis zu 100 weitere Indikatoren benennen. Eine Berücksichtigung der vom Forum Bildung vorgelegten Bestandsaufnahme zu bildungsbezogenen Indikatoren scheint hier angebracht zu sein, wenn auch eine Bezugnahme

³⁵ Vgl. das Protokoll der 4. Meilensteinsitzung zum Schulversuch ProReKo vom 13.05.2004 unter http://www.proreko.de/Datenmaterial/AP_o_7_Ergebnisse%204_M-Sitzung.pdf, Stand: 18.04.2006.

zum berufsbildenden Bereich nicht direkt möglich ist (vgl. van Ackeren/ Hovestadt 2003). Zudem ist zu beachten, dass Ziel- und Leistungsvereinbarungen nicht nur getroffen werden, um einen effizienten Ressourceneinsatz zu gewährleisten, sondern eben auch genutzt werden, um die Qualität von Bildungsangeboten festzustellen und diese zu steuern. Es wird also auch geklärt, ob Bildungsgänge im Sinne definierter Kriterien zielführend sind. Von einzelnen Ländern wurde hierzu geäußert, dass zwischen der Ressourcenfrage und der Steuerungsfrage klar zu trennen sei und eine Zuordnung der Kriterien zu diesen Fragen notwendig ist.

- *Vermeidung von Chancengleichheiten durch Verzicht auf Wettbewerbssituationen zwischen berufsbildenden Schulen:*

Konkurrenzsituationen zwischen berufsbildenden Schulen sind bei den Ländern unerwünscht (vgl. S. 35). Ein wesentliches Argument gegen Wettbewerbssituationen zwischen berufsbildenden Schulen ist, dass in wirtschaftlich starken Regionen – und damit vor allem in den Städten – genügend Schüler für eine Klassenbildung vorhanden sind (im Gegensatz zu ländlichen Räumen) und deshalb keine wirkliche Konkurrenz zwischen den Schulen aufkommen kann. In ländlichen Regionen fehlen dagegen mitunter Schüler für die Klassenbildung (vor allem für schwach besetzte duale Ausbildungsberufe), so dass sich die Frage nach einer Zusammenlegung mehrerer Berufe oder Standortkonzentration stellt. Alle Betroffenen sind sich einig, dass eine Abhängigkeit der Chancengleichheit für Schüler nicht durch entsprechende regionale Beziehungsgeflechte der berufsbildenden Schule geschaffen werden sollte. Allerdings bleibt es nicht aus, dass bei sinkenden Schülerzahlen in einigen Berufen und bekundetem Interesse an der Beschulung durch mehrere berufsbildende Schulen immer von einzelnen Schulen versucht werden wird, gewisse Vorteile bei der Schülerzuweisung zu erlangen. Hier wird auch zukünftige eine gewisse staatliche Steuerung gefragt sein. Wenn sich ein Land auf eine reine Rahmensteuerung zurückzieht, wie das in einigen Fällen beabsichtigt ist, müssen die Schulen untereinander ein faires Verfahren für die Einrichtung, Aufrechterhaltung und Zuordnung von Bildungsgängen finden. Insbesondere durch den Wegfall einer berufsfeldbreiten Grundbildung und die Einführung von Kern- und Fachqualifikationen für die meisten Berufe im dualen System entsteht sonst eine Konzentration von Berufsschulstandorten, die zum Nachteil für Schülerinnen und Schüler gereichen kann (Anfahrtswege, Ausbildungsbereitschaft der Betriebe in schwach besiedelten Gebieten). Andererseits widerspricht ein Eingreifen des Landes in die Entscheidungsfreiheit über Bildungsangebote der Idee der Rahmensteuerung von Schule und kann selbst zu einer Konzentration von Berufsschulstandorten führen (vgl. hierzu die Stellungnahme zur geplanten Bezirksfachklassenregelung in Schleswig-Holstein / Klug 2006). Festzuhalten bleibt, dass diese Thematik weiterhin aktuell bleiben wird und in letzter Konsequenz nur über regionale Vereinbarungen zu lösen ist.

6.1.2 Weiterbildung als Aufgabe der berufsbildenden Schulen

In einigen Schulgesetzen wird die Öffnung der Schule und die Notwendigkeit der Kooperation mit außerschulischen Partnern – so auch mit den Einrichtungen der Weiterbildung – erwähnt. Darüber hinaus gehende Aufgaben und insbesondere das An-

bieten beruflicher Weiterbildung als Aufgabe berufsbildender Schulen ist nur in wenigen Ländern beabsichtigt. Die in Kapitel 5 dargestellten Ergebnisse – insbesondere die in den Schulgesetzen gewählten Formulierungen – charakterisieren die erkennbaren Tendenzen.

Formulierungen in den meisten Schulgesetzen und die Aussagen der Ministerien sprechen dafür, dass

- der staatliche Bildungsauftrag durch eine Betätigung in der Weiterbildung nicht beeinträchtigt oder sogar dadurch unter Nutzung synergetischer Effekte gestärkt werden soll,
- eine Öffnung der Schulen im Sinne der Beteiligung an der Weiterbildung für Unternehmen der Region prinzipiell gewünscht wird³⁶,
- Kooperationen und die Zusammenarbeit mit Trägern der beruflichen Weiterbildung gegenüber Wettbewerbssituationen bevorzugt werden,
- für Angebote in der beruflichen Weiterbildung durch berufsbildende Schulen (außerhalb des Angebotes der Fachschulen) eine Vollkostenrechnung angestrebt wird. Damit eine solche wirksam werden kann, müssen entweder Lehrkräfte durch die Schulen zusätzlich eingestellt werden oder es muss ein Ausgleich für den Einsatz von durch das Land bezahlten Lehrkräften stattfinden. So kann etwa der entsprechende Passus im Schleswig-Holsteiner Schulgesetzentwurf (vgl. S. 45) entweder so gelesen werden, dass keine vom Land bezahlten Lehrkräfte für die Weiterbildung eingesetzt werden dürfen oder aber auch so, dass durch die Schule erwirtschaftete Personalkosten an das Land im Umfang des Einsatzes in der Weiterbildung zurückzuzahlen sind. Letztere Auslegung würde es den Schulen erlauben, sehr flexibel und mit großer Planungssicherheit mit hoch qualifiziertem Personal umzugehen, solange mit den Einnahmen die tatsächlichen Personalkosten abgedeckt werden können. Nach wie vor ist die Einbeziehung der Nutzung von Schulräumen und –ausstattung sowie weiterer Infrastruktur (Hausmeister etc.) in die Kalkulation von Weiterbildungsmaßnahmen ungeklärt.
- von wenigen Ausnahmen abgesehen berufsbildende Schulen keine zentrale Rolle bei der Beratung für die Berufsbildung spielen sollen (vgl. S. 43f.). Eine Aufgabenerweiterung im Bereich des Angebotsspektrums der berufsbildenden Schulen außerhalb des staatlichen Bildungsauftrages steht nicht im Vordergrund.

In den Fallstudien (vgl. vor allem Fall B und E) wurde deutlich, dass eine Betätigung in der Weiterbildung oder Erweiterung des Bildungsangebotes durch berufsbildende Schulen für die Region nicht in erster Linie von der Möglichkeit der Einnahmenverwaltung abhängt, sondern von der Qualität der Vernetzung mit der Region. Dazu gehört die enge Zusammenarbeit mit den Betrieben, um deren Bedarfe kennen zu lernen, eine Abstimmung mit anderen Weiterbildungsanbietern und in erster Linie das Setzen auf hohe Qualität der Bildungsangebote, die Erfüllung anerkannter Standards und die Verknüpfung von Weiterbildung mit der beruflichen Erstausbildung. Letzteres

³⁶ Zur Motivation berufsbildender Schulen, im Bereich der Weiterbildung tätig zu sein, siehe Dobischat u.a. 2003, S. 8ff.

geschieht letztlich personengebunden durch die Schüler, die später als Facharbeiter in den Betrieben bei einem auftauchenden Qualifikationsbedarf an die berufsbildende Schule herantreten. Lehrkräfte und Facharbeiter sind einander bekannt und konzipieren teils gemeinsam ein angepasstes Qualifizierungsangebot. Eine hohe Qualität und Aktualität der beruflichen Erstausbildung trägt dann ebenso oftmals dazu bei, ein bedarfsorientiertes und hochwertiges Weiterbildungsangebot zu erstellen. Erfolg haben die beruflichen Schulen nach den Erkenntnissen aus den Fallstudien, wenn sie Konkurrenzsituationen mit anderen Weiterbildungsanbietern vermeiden, sich am besten mit diesen abstimmen, und wenn sie mit den Betrieben zusammen direkt maßgeschneiderte Lösungen erarbeiten.

6.1.3 Neue Qualität der Lernortkooperation im regionalen Bildungsnetzwerk

Insbesondere durch geschäfts- und arbeitsprozessorientierte Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne wird eine unmittelbare Abstimmung von Ausbildungs- und Unterrichtsinhalten zwischen Schule und Betrieb erforderlich. Dadurch besteht die Chance einer neuen Qualität der Lernortkooperation, die weit über die gängigen Absprachen und Ausbildergespräche hinausgeht. Lernortkooperation ist zunehmend durch eine größer werdende Anzahl an Kooperationspartnern und neue Rollen der Beteiligten in regionalen Bildungsnetzwerken gekennzeichnet. In den Fallstudien (Fall A, B, C), Befragungen und Dokumentenanalysen gefundene Beispiele und Strukturveränderungen belegen die folgenden Entwicklungen:

- Ausbildungspartnerschaften zwischen berufsbildenden Schulen, Betrieben, überbetrieblichen Ausbildungsstätten und sonstigen Bildungsträgern (Verbundausbildung, vgl. auch Pahl/Schütte/Vermehr 2003),
- Berufsbildende Schulen als zentrale Beratungsinstitution für die Berufliche Bildung in der Region,
- Berufsbildende Schulen als Anbieter von Weiterbildungsmaßnahmen,
- Berufsbildende Schulen als Innovationszentren und Ansprechpartner für Betriebe in der Region zur Einführung neuer Technologien,
- Zunehmende Einbindung beruflicher Schulen in Ausbildungs- und Umschulungsmaßnahmen der Arbeitsagenturen,
- Vollzeitschulische Berufsausbildung in der berufsbildenden Schule (nach BBIG 2005, §43, Abs. 2),
- Berufsbildende Schule als Ausbildungsort für die Ausbildung von Lehrkräften in der 2. Phase der Lehrerbildung (Einrichtung von Ausbildungsschulen in Schleswig-Holstein)
- Steigende Bedeutung von Integrations- und Vorbereitungsmaßnahmen (Benachteiligtenförderung, Berufsvorbereitung).

Wie die Befragungen gezeigt haben (Fall B, C und E) ist die neue Rolle der berufsbildenden Schule in diesem Netzwerk noch kaum systematisch bedacht, wenn auch bei der Revision der Schulgesetze in den letzten Jahren die Vernetzung in der Region besonders betont wurde. Eine Bestimmung der neuen Rolle, etwa durch Stärken-Schwächenanalysen, wird nur in zwei Ländern durchgeführt (vgl. Abschnitt 5.1.2). Dies mag auch daran liegen, dass die aufgeführten Entwicklungen derzeit überwiegend für einzelne berufsbildende Schulen relevant sind und bislang kaum umfassen-

de Auswirkungen zeigen. Regionale Verhältnisse und Besonderheiten dominieren gegenüber einer Qualitätsbetrachtung des neu entstehenden Gesamtsystems.

In den Fallstudien (etwa Fall A) konnte zudem festgestellt werden, dass die Lernortkooperation insbesondere für neugeordnete Berufe eine gestiegene Bedeutung erhält, weil Lehrpläne und Ausbildungspläne enger miteinander abzustimmen sind und auch neuere Prüfungsformen eine verbesserte Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Ausbildern erfordern. Lehrkräfte sind – so die Erkenntnisse vor allem aus den Fallstudien – bei der Erstellung von Prüfungsaufgaben und bei der Umsetzung der Kammerprüfungen stärker als zuvor gefordert (vgl. insb. Fall D). Zudem scheint es sinnvoll zu sein, der Lernortkooperation zwischen berufsbildenden Schulen mehr Aufmerksamkeit zu schenken, denn Abstimmungen zwischen den Schulen bezüglich der Beschulung für bestimmte Berufe (regionale Schulentwicklung, Fall A, Abschnitt 4.1), die Erzeugung von Synergien hinsichtlich Ausstattungsfragen und die Bildung von Teams mit hoher Kompetenz für einen Beruf oder ein Berufsfeld sind nach den Erkenntnissen aus den Fallstudien angesichts zunehmender Konzentration von Standorten sowie bei sinkenden Schülerzahlen derzeit dringende Anliegen, die auch einer strukturellen Neubestimmung bedürfen.

6.2 Personalverantwortung

6.2.1 Personalrekrutierung

Weitergehende Befugnisse bzw. Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Personalanwerbung und –auswahl als bislang üblich sind nach Ansicht einer Mehrzahl der Länder eine notwendige Voraussetzung, um beruflichen Schulen eine selbstständige Schulentwicklung zu ermöglichen. So obliegt in drei Ländern die Lehrkräfteeinstellung bereits der Berufsschule (BW, MV, SH), in weiteren ist eine Verlagerung dorthin geplant oder in der Umsetzung (BE, BB, HH, HE, NI, NW, RP).

Eine Verlagerung von Personalverantwortung wird nur von ganz wenigen Ländern abgelehnt. Nur Bayern und Thüringen sprechen sich gegen eine Einstellung von Lehrkräften durch berufsbildende Schulen aus und fünf Länder (BW, BY, MV, RP, TH) sind gegen Entlassungen in der Verantwortung der Schule. Zudem gab die Mehrzahl der Länder an, dass den Schulen künftig die Verantwortung für das Personalbudget übertragen werden soll. Als Trend ist erkennbar, dass die Landesbehörden den Schulen beim Finden, Auswählen und Einstellen von Personal mehr Verantwortung übertragen wollen und auch für dessen Einsatz durch die eigenverantwortliche Verwendung von Personalmitteln entsprechende Steuerungsmöglichkeiten einräumen.

Die Entwicklung eines für die Region passenden Bildungsangebotes kann offensichtlich nur dann gelingen, wenn Schulen kurzfristig und für zeitlich beschränkte Aufgaben passendes Personal anwerben können (vgl. Fall E). Ebenso muss der Schule, wenn sie denn tatsächlich kostendeckend arbeiten soll, die Möglichkeit gegeben werden, ihren Personalstamm auch dem Bedarf anzupassen, der sich aus ihrem aktuellen Bildungsangebot ergibt. Berufliche Schulen müssen also künftig in die Lage versetzt werden, schnell und befristet Personal an sich zu binden. Ungelöst ist bei einer stark schulbezogenen Personalgewinnung, wie bei strukturellen Veränderungen des Bildungsangebots in der kleinen Organisationseinheit Schule die notwendigen Anpassungen vorgenommen werden sollen.

Statt wie bislang den Schulen nur ein Mitspracherecht bei der Personaleinstellung von Lehrkräften einzuräumen, wird der komplette Prozess der Personalrekrutierung zunehmend den Schulen überantwortet. Noch wenig konkret ist dabei jedoch, wie mit dem Problem umgegangen werden soll, dass die Schulen dann auch im Umkehrschluss die Möglichkeit haben, zur Wahrnehmung ihrer Verantwortung für das Personalbudget geringer qualifiziertes Personal einzustellen bzw. nur noch eng bedarfsgerecht zu rekrutieren (z. B. Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger). Gerade mit Blick auf die anstehenden bzw. vollzogenen Reformen der Lehramtsstudiengänge werden hier ggf. länderspezifische oder tarifbezirkliche Lösungen entstehen, mit denen bestimmt wird, wie und zu welchen Konditionen Bachelorabsolventinnen und -absolventen³⁷ von den Schulen eingestellt werden (können). Es wird – nicht zuletzt durch den absehbaren erheblichen Mangel an grundständig ausgebildeten Lehrkräften – so zu einer in dieser Breite bislang nicht da gewesenen Diversifizierung der Qualifikationsprofile und -anforderungen für den Dienst an beruflichen Schulen kommen. Kombiniert mit der Möglichkeit von befristeten Arbeitsverträgen entsteht so ein sekundärer Arbeitsmarkt innerhalb der Kollegien, aus welchem erhebliche Konfliktpotenziale erwachsen können.

Bisher werden diese Möglichkeiten und Risiken der Personalrekrutierung jedoch nicht als Gefahr für die Qualität berufsschulischer Bildungsangebote angesehen. Statt dessen überwiegt die Ansicht, dass eine bedarfsorientierte Personalrekrutierung eher zu einer Qualitätsverbesserung führt. Zudem wird parallel zur Verlagerung der Personalverantwortung den Schulen ein erhebliches Mehr an Qualitätsverantwortung³⁸ abverlangt. Weiterhin soll mit dem Instrument der Zielvereinbarungen zwischen Schule, Schulträger und Schulaufsicht sichergestellt werden, dass das regional notwendige Bildungsangebot in möglichst guter Qualität nicht durch eine falsch (z.B. zu stark auf Angebote für den tertiären Bildungsmarkt) ausgerichtete Personalbewirtschaftung in Gefahr gerät.

6.2.2 Personalentwicklung

Ausbildung

Die Ausbildung von Lehrkräften bzw. Qualifizierung von Seiteneinsteigern wird bundesweit noch nicht als originäre Aufgabe schulischer Personalentwicklung gesehen, sondern eher als Aufgabe der Landes- bzw. Studienseminare. Allerdings wird deutlich, dass die Landesbehörden hier durchaus die Notwendigkeit sehen, dass die autarker werdende Schulen stärker als bislang ihre Vorstellungen über Ziele und Inhalte von Lehrerbildung einbringen sollen (vgl. Abbildung 30).

Dabei ist durch die zunehmende Modularisierung des Referendariats und der dadurch möglichen und notwendigen Individualisierung/Subjektorientierung eine Entwicklung der Lehrerausbildung hin zu einer möglichst frühen Ausrichtung auf standortbezogene Aufgaben auszumachen (vgl. Spöttl 2003; Spöttl/Dreher/Becker 2003;

³⁷ Wobei jeweils noch Unterscheidungen bei den Einstellungsvoraussetzungen bzw. in der Besoldung zwischen lehramts- und fachbezogenen BA-Abschlüssen entstehen werden.

³⁸ vgl. hierzu Abschnitt 6.5. Allerdings wird an Abbildung 27 deutlich, dass die Länder der mit der Verlagerung der Personalverantwortung einhergehenden Verstärkung qualitätssichernder Maßnahmen keine sehr hohe Priorität einräumen.

Becker/Dreher/Spöttl 2004 und Abbildung 42). Die bei der Ausbildung anstehende Portfolioarbeit wird in den Ländern zunehmend in dieser Weise gestaltet.

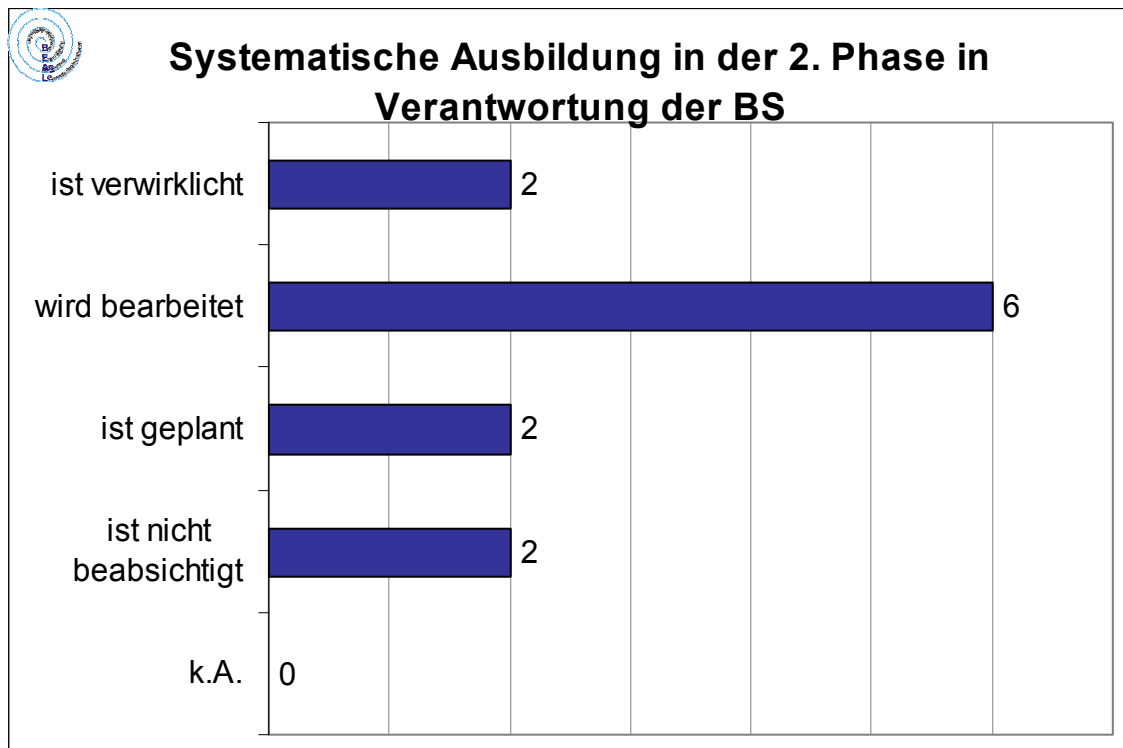


Abbildung 42: Systematische Ausbildung in der 2. Phase in Verantwortung der BS

Fort- und Weiterbildung

Das Initiieren und Sicherstellen eines standortbezogenen und kontinuierlichen Schulentwicklungsprozesses macht es notwendig, dass die Schulen selbst Personalentwicklung betreiben. Denn nur so werden sie ihren Bedarf an Personal decken können, um dann in der Lage zu sein, an den spezifischen Bedarf angepasste Unterrichts- und Organisationsentwicklung nachhaltig zu realisieren (vgl. Dreher 2006).

Daraus resultiert die Notwendigkeit, Schulen stärker als bislang eine *zielgerichtete* Personalentwicklung zu überlassen. So bilden die Vorhaben „Verlagerung der Personalverantwortung an die Schulleitungen der BS“ und „Planung der Fort- und Weiterbildungsaktivitäten von Lehrkräften durch BS“ klare Schwerpunkte innerhalb des Reformprozesses (vgl. Abbildung 25).

Dabei verstärken die Schulen offenbar das Prinzip des „trainings on the job“, denn in den Aktivitäten der Landesbehörden zeigt sich ein klarer Trend, die Möglichkeiten einer zeitweisen bzw. zunächst befristeten Aufgabenübertragung zu verstärken. So

- geben acht Länder den Schulleitungen die Möglichkeit zur befristeten Aufgabenübertragung an ausgewählte Personen und es
- übertragen zehn Länder das Recht zu Beförderungen auf die Schulleitungen (was nur zwei Länder als Reformmaßnahme ausschließen).

Für die Schulen bestehen zunehmend Möglichkeiten, Führungskräfte durch Aufgabenübertragung heranzubilden und später (bzw. bei Bewährung) auch durch Beförderung entsprechend fest zu installieren. Nicht zu unterschätzen dürfte dabei die

Signalwirkung auf das übrige Kollegium dahingehend sein, dass eine spezifische Aufgabenübernahme jeweils standortbezogene Karrierewege öffnet. Dies kann – richtig eingesetzt – in erheblichem Maße dazu beitragen, gerade jüngere Kollegiumsmitglieder für die Schulentwicklungsarbeit zu motivieren. Es kann aber auch zu vergleichsweise „abgeschlossenen“ Kollegien mit wenig Innovationskraft führen.

Allerdings wird in vielen Fällen ein reines Wachsen an der Aufgabe nicht genügen, was sich im Rahmen der BEAGLE-Erhebungen auch klar herausstellte (vgl. Fall A, B, C, D). Die Schulen werden in teils umfangreicher Weise darauf vorbereitet, durch entsprechend zielgerichtete Fort- und Weiterbildungsangebote ihre Personalentwicklung zu systematisieren³⁹ – auch wenn dadurch ganz andere Prioritäten bei Fortbildungsveranstaltungen entstehen als bislang üblich⁴⁰. Folgende Trends sind erkennbar:

- Fortbildungsaktivitäten sollen sich künftig stärker an Bedarfsanalysen orientieren;
- Fortbildung soll sich an den Zielsetzungen des Schulprogramms ausrichten;
- Fortbildung der Lehrkräfte wird zunehmend dezentral geplant bzw. realisiert.

Fortbildungsinhalte sollen also stärker als bislang standortbezogen ermittelt und dann auch dem Kollegium vermittelt werden, was ein schulisches Fortbildungsmanagement erforderlich macht, welches sich sowohl als Teil der gesamtschulischen Entwicklung begreift als auch als ein wesentliches Element schulischer Qualitätssicherungsarbeit (vgl. Dreher 2004).

Teamentwicklung

Der Förderung von Teamentwicklung wird als Teil der Personalentwicklung erhebliche Bedeutung beigemessen (vgl. Abbildung 28). Durch die Einführung von teamorientierten Arbeitsstrukturen wird nicht nur ein Anstieg der Unterrichtsqualität erwartet, sondern vor allem auch ein Mittel gegen die absehbare Arbeitsüberlastung bzw. gegen die Gefahr der „selbstlähmenden Organisation“ (vgl. Abschnitt 5.1.5, S. 47) gesehen.

Obwohl im Rahmen der Fallstudien deutlich wurde, dass in den berufsbildenden Schulen die Erfahrung gemacht wird, dass Teamarbeit derzeit nicht zu einer Reduzierung der durch die Verantwortungsverlagerung steigenden Gesamtarbeitszeit führt, wird gleichwohl an der Einführung von Teamstrukturen festgehalten. Denn: Teamstrukturen sind, sofern eine schwierige Phase der Implementation am Standort überwunden wurde, offensichtlich geeignet, um ein höheres Maß an Arbeitszufriedenheit durch mehr planerische Sicherheit zu vermitteln. Das Gefühl, eingebunden zu sein und nicht länger ein Einzelkämpferdasein führen zu müssen, wird zunächst begrüßt – obwohl zugleich eine Scheu artikuliert wird, die eigene Art der Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion offen zu legen.

³⁹ Ein sehr prägnantes Beispiel hierfür ist der Modellversuch UbS-Ni des Landes Niedersachsen im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms innovelle-bs, der ausschließlich die Installationen eines standortbezogenen Fortbildungsmanagements zum Ziel hatte.

⁴⁰ Zur Veränderung der Fortbildungsinhalte und dem Rückgang der fachlichen Fortbildung vgl. Abbildung 32.

Um das Einführen von teamorientierter Lehrerarbeit zu fördern (und damit zugleich die Abkehr vom Ruf des Lehrers als Einzelkämpfer einzuleiten), erscheint daher in der Mehrzahl der befragten Länder als ein wesentliches Anliegen. Allerdings ist es vor allem Sache der Schulen selbst, die Teamstrukturen aufzubauen. Unterstützung gab es dafür in der Vergangenheit dann, wenn Schulen Modellversuche dafür beantragten. Landesweite Unterstützungskonzepte sind eher die Ausnahme.

Als Beispiel für ein landesweites Unterstützungskonzept – wenn auch nur in einzelnen Schulen erprobt – sei hier exemplarisch auf das Projekt „s+p“ des Landes Bremen verwiesen⁴¹, mit dem Schulentwicklung als Verbindung von Unterrichtsentwicklung und Teamentwicklung erprobt sowie feste Partnerschaften von Schulen und Betrieben initiiert werden sollen:

„Der wichtigste Entwicklungsschwerpunkt von s+p liegt daher in der Unterrichtsentwicklung mit dem Focus auf der Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler, verbunden mit der Bildung von Klassen- und Jahrgangsteams der Lehrkräfte. Ausgehend von einem oder zwei Jahrgängen werden in einem mehrjährigen Prozess Teamstrukturen aufgebaut. Dieser Prozess wird von einer Steuergruppe geplant und umgesetzt. Besonders wichtig ist, dass die Schulen lernen, die verschiedenen Qualifizierungsangebote des Projekts für ihren schulinternen Lernprozesses (sic) zu nutzen. Die Zwischenevaluation des Projekts hat gezeigt, dass dieser Ansatz in vielen Schulen dazu geführt hat, den Unterricht zu verändern und eine unterrichtsbezogene Teambildung zu fördern. Mit Ausnahme der Schulen, die wegen Schulschließung oder Schulzusammenlegung keine neuen Strukturen implementieren konnten, sind an den Projektschulen Teamstrukturen entstanden, die in der Nachprojektphase selbstständig weiterentwickelt und stabilisiert werden müssen“ (Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen 2005, S. 3).

6.2.3 Verlagerung des Dienst- und Disziplinarrechts

Während die Verlagerung der dienstrechtlichen Befugnisse kaum weiter notwendig war, da die Schulleitung bereits im tradierten Schulsystem als Vorgesetzte fungierte, ist die Übertragung disziplinarrechtlicher Befugnisse auf die Schulleitung in den Ländern erheblich weniger verbreitet, obwohl eine solche Konsequenz⁴² als logisch erscheinen kann⁴³.

⁴¹ Das ausschließlich aus Landesmitteln geförderte Projekt s+p wird in Anlehnung an das „Herforder Modell“ Schule & Co im Kreis Herford seit 2003 mit 10 Projektschulen betrieben. Kern ist, dass jeweils ein Kooperationsvertrag mit einem Partnerbetrieb geschlossen wird. Mit s+p soll eine systematische Schulentwicklung als Verbindung von Unterrichtsentwicklung und Teamentwicklung erreicht werden.

⁴² Logisch deshalb, weil die Verlagerung des Rechts zur Beförderung ebenso ein notwendiges Element zur Steuerung von schulischen Entwicklungsprozessen ist wie die Befristung und/oder Aufhebung von Arbeitsverträgen durch die Schulleitung. Konsequenter Weise müsste dann auch die Rückstufung bzw. das (zeitweise) Entbinden von der Dienstpflicht Teil der Schulleitungsverantwortung sein, damit diese in ihrer politisch gewollten wie sachlich notwendigen Autarkie authentisch wirken kann.

⁴³ Zur Klärung des Unterschiedes zwischen Schulleitung als Vorgesetzte und Dienstvorgesetzte am Beispiel des Dienst- und Arbeitsrechts aus NRW: „Dienstvorgesetzte(r) ist, wer die beamtenrechtlichen Entscheidungen in persönlichen Angelegenheiten des Beamten trifft (z.B. Ernennung, Beförderung, Versetzung, Entlassung); Vorgesetzte(r) ist, wer einem Beamten im Hinblick auf seine dienstliche Tätigkeit Weisungen erteilen kann. Für die Angestellten ist der Arbeitgeber der Vorgesetzte, der sich bei innerschulischen Angelegenheiten durch die Schulleiterin bzw. den Schulleiter vertreten lässt.

Unter den Ländern herrscht hierzu ein gespaltenes Meinungsbild und die in Pilotprojekten erprobten Erweiterungen sind noch kaum in die aktuellen Schulgesetze und auch geplanten Entwürfe eingeflossen. In fünf Ländern (BY, NI, RP, SH, TH) wird ausdrücklich ausgeschlossen, dass Schulleitungen Disziplinarvorgesetzte werden sollen (vgl. Abbildung 25).

Für diese zurückhaltende Vorgehensweise lassen sich zwei Ursachen identifizieren:

- Der Verbleib des Disziplinarrechts bei der Schulaufsicht sichert dieser eine letzte Möglichkeit des direkten „Durchgriffs“ auf die Schulentwicklung. Dieses erscheint insbesondere vorteilhaft, um die von Avenarius geforderte Wahrung eines Mindestmaßes an Gleichheit und Vergleichbarkeit innerhalb des Schulsystems zu gewährleisten. Es sind also letztlich die Schulverwaltungen, die diese Steuerungsmöglichkeit nicht abgeben wollen.
- Eine Beschränkung der Verlagerung von disziplinarischen Aufgaben auf die Schulleitung erhöht den Schulfrieden, da die Schulleiterin / der Schulleiter bei Streitigkeiten nicht über Missbilligungen (die zum Teil bereits möglich sind) hinaus reagieren muss. Stattdessen hat die Schulaufsicht die Funktion einer tatsächlichen Clearing-Stelle. Eine Verlagerung des Disziplinarrechts kann somit als schulseitig gar nicht erwünscht angesehen werden.

Wie eine Verlagerung von Personalverantwortung zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Berichtes aussehen könnte, gibt beispielhaft das Schulgesetz des Landes Niedersachsen wieder, mit dem bereits die Position von Schulleiterinnen und Schulleitern gestärkt wurde. Dort heißt es in §43, Abs. 2 ff.:

„(2) Die Schulleiterin oder der Schulleiter

1. trägt die Gesamtverantwortung für die Schule,
 2. vertritt die Schule nach außen,
 3. führt die laufenden Verwaltungsgeschäfte,
 4. führt den Vorsitz in der Gesamtkonferenz sowie in deren Ausschuss nach § 39 Abs. 1 oder 2, bereitet die Sitzungen vor und führt die Beschlüsse aus,
 5. sorgt für die Einhaltung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften und der Schulordnung,
 6. ergreift die notwendigen Maßnahmen in Eilfällen, in denen die vorherige Entscheidung der zuständigen Konferenz oder des zuständigen Ausschusses nicht eingeholt werden kann, und unterrichtet hiervon die Konferenz oder den Ausschuss unverzüglich,
 7. besucht die an der Schule tätigen Lehrkräfte im Unterricht und berät sie,
 8. sorgt für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der Schule,
 9. nimmt die übrigen, nicht den Konferenzen vorbehaltenen Aufgaben wahr.
- (3) Die Schulleiterin oder der Schulleiter kann in Erfüllung der Aufgaben nach Absatz 2 allen an der Schule tätigen Personen Weisungen erteilen; § 50 Abs. 1 Satz 1 bleibt unberührt.
- (4) ¹Die Schulleiterin oder der Schulleiter hat innerhalb von drei Tagen Einspruch einzulegen, wenn nach ihrer oder seiner Überzeugung ein Beschluss einer Konferenz oder eines Ausschusses
1. gegen Rechts- oder Verwaltungsvorschriften,
 2. gegen eine behördliche Anordnung,
 3. gegen allgemein anerkannte pädagogische Grundsätze oder Bewertungsmaßstäbe verstößt oder

Die Dienstaufsicht wird grundsätzlich von dem Vorgesetzten und dem Dienstvorgesetzten ausgeübt. Sie umfasst die Gewährung, Kontrolle und Sanktionierung von Rechten und Pflichten aus dem öffentlich-rechtlichen Dienstverhältnis der verbeamteten Lehrkraft. Verstöße gegen die Dienstpflichten können bei Beamten mit disziplinarischen Maßnahmen und bei Angestellten mit Abmahnung geahndet werden“

(<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/schulleitungnrw/materialien/Dienstrecht/grundsaeetze.html>).

4. von unrichtigen tatsächlichen Voraussetzungen oder von sachfremden Erwägungen ausgeht.²Der Einspruch hat aufschiebende Wirkung.³Über die Angelegenheit hat die Konferenz oder der Ausschuss in einer Sitzung, die frühestens am Tage nach der Einlegung des Einspruchs stattfinden darf, nochmals zu beschließen.⁴Hält die Konferenz oder der Ausschuss den Beschluss aufrecht, so holt die Schulleiterin oder der Schulleiter die Entscheidung der Schulbehörde ein.⁵In dringenden Fällen kann die Entscheidung sofort eingeholt werden“ (SG-NDS 2005).

Für die ProReKo-Schulen in Niedersachsen wurden erweiterte dienstrechtliche Befugnisse erprobt und geschaffen, die per Erlass auf alle berufsbildenden Schulen des Landes übertragen werden sollen und die über die im obigen Schulgesetz genannten Möglichkeiten hinausgehen:

„Dienstrechtliche Befugnisse ...

Entsprechend Nr. 1.3 des Bezugsbeschlusses werden folgende dienstrechtliche Befugnisse auf die öffentlichen berufsbildenden Schulen, ausgenommen ProReKo-Schulen und Schulen in den Landesbildungszentren, übertragen:

1. Begründung des Beamtenverhältnisses und Abschluss des Arbeitsvertrages (Einstellung),
2. Abordnung,
3. Versetzung,
4. Verlängerung und Verkürzung der Probezeit nach § 18 NLVO für Beamtinnen und Beamte sowie nach § 5 BAT für Angestellte,
5. Anstellung von Beamtinnen und Beamten nach § 13 Satz 1 NBG,
6. Verleihung der Eigenschaft einer Beamtin oder eines Beamten auf Lebenszeit nach § 11 NBG,
7. nicht nur vorübergehende Übertragung eines Dienstpostens, der aufgrund seiner Bewertung einem anderem Amt mit höherem Endgrundgehalt zugeordnet ist (A 10, A 11, A 12 und A 14),
8. Verleihung eines anderen Amtes mit höherem Endgrundgehalt und anderer Amtsbezeichnung (Oberstudienrätin / Oberstudienrat, BesGr. A 14) nach § 14 Abs. 1 Satz 1 NBG,
9. Verleihung eines anderen Amtes mit höherem Endgrundgehalt ohne Änderung der Amtsbezeichnung (Lehrerin / Lehrer für Fachpraxis, BesGr. A 10, Jugendleiterin / Jugendleiter BesGr. A 11 und Fachlehrerin / Fachlehrer, BesGr. A 12) nach § 14 Abs. 1 Satz 2 NBG.

Soweit keine weitergehenden Einschränkungen ausdrücklich erwähnt sind, werden die genannten dienstrechtlichen Befugnisse für Beamtinnen und Beamte in der BesGr. A 15 und abwärts ohne Dienststellenleitungsfunktion und Angestellten der VergGr. Ia BAT und abwärts ohne Dienststellenleitungsfunktion übertragen.

Die unter der Nr. 1 genannten Befugnisse werden mit Wirkung vom 1.3.2006, die unter den Nrn. 2 - 6 genannten Befugnisse mit Wirkung vom 1.5.2006 und die unter den Nrn. 7 - 9 genannten Befugnisse mit Wirkung vom 01.08.2006 übertragen.

Die übrigen für den Geschäftsbereich des MK bestehenden Zuständigkeitsregelungen gelten gem. Nr. 2.3 des Bezugsbeschlusses fort. Die von der Neuregelung betroffenen bisherigen Zuständigkeitsregelungen für die berufsbildenden Schulen in der Region Hannover werden jeweils mit Wirksamwerden der Neuregelung ersetzt“ (MK-NDS 2006)⁴⁴.

Insgesamt wird, wenn andere Länder diesem Beispiel folgen, ein hohes Maß an Personalverantwortung übertragen. Die tatsächliche Umsetzung solch weitgehender Erlasse erfolgt allerdings nicht reibungslos, wie die Reaktionen auf den aufgeführten Erlass zeigen (vgl. auch Abschnitt 6.3.1 und Streubel 2006).

⁴⁴ Mit den Bezugsbeschlüssen sind die im Literaturverzeichnis angegebenen Beschlüsse zur Übertragung dienstrechtlicher Befugnisse auf die ProReKo-Schulen gemeint.

6.3 Finanzverantwortung

6.3.1 Übernahme der Finanzverantwortung durch Budgetierung der berufsbildenden Schulen

Obwohl sich in mehreren Ländern eine Sachmittel- und Personalkostenbudgetierung in der Einführung befindet (vgl. Fall C, E), sind die damit verbundenen und notwendigen Strukturveränderungen in den berufsbildenden Schulen nur in ganz wenigen Pilotschulen und nur in einigen Ländern systematisch geschaffen worden (vgl. Abschnitt 5.1.5). Die Empfehlungen der BLK hierzu (Einsatz verwaltungstechnischer Back Offices und Einführung betriebswirtschaftlicher Steuerungs- und Controllinginstrumente, vgl. BLK 2003, S. 13f.) wurden bislang nur ansatzweise aufgegriffen.

Als problematisch wird teilweise die Kopplung der Budgetierung mit der Personal- und Sachmittelverantwortung in der Umsetzung angesehen, weil damit verwaltungstechnische Aufgaben auf die berufsbildenden Schulen verlagert werden, ohne dass diese – von wenigen Ausnahmen abgesehen – über die hierfür erforderlichen Ressourcen oder Infrastruktur verfügen. Entsprechende Kritik wird vor allem überall dort geäußert, wo die Planungen bezüglich Budgetierung bei gleichzeitiger Übertragung dienstrechtlicher Befugnisse bereits weit voran geschritten sind. In Niedersachsen soll das in ProReKo-Schulen erprobte Modell noch im Jahr 2006 auf alle berufsbildenden Schulen übertragen werden⁴⁵. Personalräte und Verbände halten den Entwicklungsstand im Schulversuch ProReKo noch nicht für so weit gediehen, dass eine solche Aufgabenübertragung bereits flächendeckend möglich sei (vgl. Streubel 2006) und haben das Kultusministerium aufgefordert, den Erlass vorläufig auszusetzen (Resolution der Landeskonferenz der Schulpersonalräte und Schulvertrauensleute vom 13. Februar 2006).

6.3.2 Finanzierung von Aufgaben auf der Basis von Ziel- und Leistungsvereinbarungen, Verträgen und Kontrakten

Mit Initiativen wie „Geld statt Stellen“ (Niedersachsen, Schleswig-Holstein), Einnahmen aus Fortbildungsangeboten und Beteiligung an Förderprogrammen, Schulfremdenprüfungen und KMK-Fremdsprachenzertifizierung, der Übernahme von Aufträgen aus der Wirtschaft und durch die Wahrnehmung von Aufgaben in Kooperation mit Kammern, Bildungsinstitutionen und Betrieben können berufsbildende Schulen zunehmend Flexibilität für die Finanzierung von Aufgaben und auch Ausstattung gewinnen, wenn auch nur in sehr kleinen Schritten. Diese Finanzierungsmöglichkeiten sind mit der Notwendigkeit von Vereinbarungen, Verträgen und Kontrakten verbunden, die mit den beteiligten Institutionen abzuschließen sind. Der Abschluss von Verträgen setzt entweder die Rechtsfähigkeit oder eine ausdrückliche Legitimierung der Handelnden in den Schulen voraus. Die zuletzt genannte Variante ist vorerst vorherrschend.

Bei genauerer Betrachtung sind die aus dem New Public Management stammenden Ideen des Kontraktmanagements, des Benchmarking oder auch des Controlling nicht so ohne weiteres auf die Verhältnisse in berufsbildenden Schulen übertragbar (vgl. Thom/Ritz 2000). Leistungskontrakte und Globalbudgetierung hängen unmittelbar

⁴⁵ Vgl. RdErl. d. MK v. 9.1.2006 - 13.4- 03 000 (SVBl. Nr.2/2006 S.34) - VORIS 20480 und Abschnitt 6.2.

zusammen und werden als grundsätzliche Instrumente der Führung selbstständiger Einheiten angesehen (ebd. S. 192ff.). In den Fallstudien konnten Ansätze für den Umgang mit diesen Instrumenten identifiziert werden⁴⁶, jedoch ist ein Widerspruch zwischen den Willensbekundungen der beteiligten Akteure und den tatsächlichen Möglichkeiten der berufsbildenden Schulen unverkennbar. In den meisten Fällen liegt die Ursache dafür darin begründet, dass Freiräume durch die Gesetzeslage selbst, also durch die Fülle an Erlassen und Verordnungen geschaffen werden und mit diesen gleichzeitig Beschränkungen verbunden sind, so dass letztlich nie der gesamte Leistungskatalog und auch keine *Globalbudgetierung*, sondern nur Teile davon Bestandteil von Vereinbarungen sind. Gleichzeitig bleibt ungeklärt, wie und mit welchem Inhalt Leistungskontrakte abgeschlossen werden sollen (im Sinne der Verbindung von Zielsetzungen mit einer Globalbudgetierung). So wird stattdessen etwa in Schleswig-Holstein das Kontraktmanagement innerhalb der Schule (zwischen Schulleitung und Lehrkräfteteams) und (noch) nicht mit Partnern, dem Schulträger oder dem Land erprobt, sondern befindet sich noch in einem Vorbereitungsstadium (vgl. MBWFK 2004).

6.3.3 Einführung eines kaufmännischen Rechnungswesens

Ein kaufmännisches Rechnungswesen ist noch in keinem Bundesland vollständig eingeführt. Auch in Schleswig-Holstein, wo dessen Einführung ein zentrales Erprobungselement des RBZ-Projektes ist, befindet sich dieses in acht Schulen noch in einer Erprobungsphase (vgl. MBWFK 2004, S. 6 und Abbildung 26). Eine durchgängige Kosten- und Leistungsrechnung und die umfassende Eigenbewirtschaftung sind noch nicht damit verbunden und in der Einführungsphase wird die Kameralistik noch parallel betrieben.

Im Rahmen der Fallstudien konnte unter den Schulleitungen eine deutliche Befürwortung der Einführung eines kaufmännischen Rechnungswesens ausgemacht werden. Allerdings wird erwartet, dass gleichzeitig eine Globalbudgetierung umgesetzt wird und eine Entlastung von Verwaltungsaufgaben erfolgt. In Schulen, in denen die Einführung umgesetzt wird, werden Schulverwaltungsassistenten zur Unterstützung eingestellt (in einzelnen Schulen in Schleswig-Holstein und in 16 Schulen Baden-Württembergs als Modellversuch) oder eine vollständige Auslagerung der anfallenden Verwaltungsaufgaben angestrebt. Die Finanzierung von Verwaltungspersonal ist hierbei noch Erprobungsgegenstand. In Baden-Württemberg soll dies je zur Hälfte durch das Land und den Schulträger passieren. In einzelnen Schulen konnten aber auch Modelle ausgemacht werden, wo der Schulträger den Verwaltungsassistenten stellte und finanzierte oder Lehrkräfte für die Übernahme von Verwaltungsaufgaben Anrechnungsstunden erhielten. Insgesamt lässt sich feststellen, dass noch ungeklärt ist,

- wie hoch das – auch vom jetzigen Stand der Verwaltungsaufgaben in den Schulen abhängige – tatsächlich entstehende zusätzliche Arbeitsvolumen ist und welche entlastenden Elemente durch die Änderung der Verwaltungsorganisation wirksam werden;

⁴⁶ Erfahrungen mit Benchmarking, Controlling, Kontrakten und weiteren, dem EFQM-Modell entlehnten Instrumenten liegen aus verschiedenen Ländern vor (etwa in Baden-Württemberg, in Niedersachsen durch ProReKo oder in NRW im Projekt „Benchmarking in Berufskollegs“, vgl. Büttner u.a. 2002).

- wie der entstehende Verwaltungsaufwand durch die Einführung eines kaufmännischen Rechnungswesens ohne negative Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit sichergestellt werden kann;
- welche Aufgaben auf Personal zur Schulverwaltungsassistenten insgesamt zukommen und wie die Arbeitsabläufe und Zuständigkeiten aussehen sollen (vgl. auch KM-BW 2005). Hierzu gehört auch die in Fallstudien oft diskutierte Frage, ob die Schulen oder die Schulträger dieses Verwaltungspersonal einstellen sollen und wie nicht geschäftsfähige Schulen Beschaffungsabläufe und insbesondere Aufgaben wie die EDV-Administration und -Pflege mit möglichst geringem Aufwand organisieren können.

6.4 Steuerungsverantwortung

6.4.1 Rahmensteuerung berufsbildender Schulen

Die Befragungsergebnisse und die Dokumentenanalysen weisen darauf hin, dass in ganz Deutschland ein prinzipieller Wechsel von einer ressourcenorientierten Inputsteuerung hin zu einer ergebnisorientierten Outputsteuerung der berufsbildenden Schulen stattfindet (vgl. S. 37ff.). Die grundlegende Idee dahinter ist allerdings nicht neu, so dass entscheidend ist, wie weit tatsächlich eine Umgestaltung erfolgt und welche Planungen auf der Ebene politischer Willensbekundungen stehen bleiben und dann doch nicht (konsequent) umgesetzt werden. Schon in den 1950er Jahren findet Pitsch bei seinen Recherchen zu Bildungsreformen hierzu Belege. In der Folge formulierte insbesondere Hellmut Becker folgende Thesen (auf der Basis einer Analyse der Bildungsreformen von 1965-1975), von denen die Vierte lautet:

„Die Aufgabe der Zentralinstanzen ist die politische Rahmensteuerung der Reformen, daneben nur soviel Aufsicht, wie nötig und soviel Beratung, wie möglich. Die einzelne Schule erhält im Augenblick zuviel Anordnungen und zu wenig Beratung“ (Becker nach Pitsch o.J., S. 44).

Als wesentliche Elemente der aktuellen Umgestaltung lassen sich benennen:

- Schulprogramm als Arbeitsprogramm, so dass später anhand der Überprüfung von Zielvorgaben oder durch externe Evaluationen die Arbeit der Schulen nachvollzogen werden kann (Rechenschaftslegung). Dies ist z. B. der Leitgedanke bei der Einführung einer Rahmensteuerung in Schleswig-Holstein:
„Der Staat konzentriert sich auf Rahmensteuerung. Innerhalb dieses Rahmens wird die Schule selbstständig und legt regelmäßig Rechenschaft über den Mitteleinsatz sowie über erreichte Ergebnisse ab ... Moderne Steuerungsmechanismen folgen dem Rückkopplungsprinzip: Klare Zielbestimmungen zwischen Staat und Schule und Resultatskontrolle, wozu interne und externe Evaluationen gehören, mit denen Ergebnisse öffentlich gemacht werden. Die Schulaufsicht erfährt dabei einen grundlegenden Funktionswandel. Ihre Aufgabe besteht danach hauptsächlich in systembezogener Beratung und Kontrolle, nicht jedoch auf einzelne Lehrkräfte bezogener Aufsichtstätigkeit“ (Kieler Thesen 2004, These 3).
- Einführung neuer Gremien- und Kooperationsstrukturen, mit denen „Kunden“ (insb. die ausbildende Wirtschaft) der berufsbildenden Schulen Einflussmöglichkeiten auf die Steuerung eingeräumt werden (vgl. hierzu Abschnitt 6.4.3).

- Einführung eines internen Controllings in den Schulen, und zwar mit Blick auf die Finanzen (vgl. Abschnitt 6.3) und die sich neu etablierenden Führungsstrukturen.
- Externe Evaluation und Schulinspektion als Instrumente der Überprüfung des Outputs (vgl. Abschnitt 6.5).
- Zielvereinbarungen und Kontrakte.
- Veränderung der Aufgaben der Schulaufsicht (vgl. Abschnitt 5.1.3).
- (Zukünftige) Einführung von Standards für die berufliche Bildung, um langfristig eine wirkungsorientierte Outcome-Steuerung zu ermöglichen.
- Ausstattung berufsbildender Schulen mit Rechtsfähigkeit.

Die aufgeführten Elemente haben alle den Charakter von Instrumenten, mit denen bei nüchterner Betrachtung beliebige Organisationen zu „lernenden Organisationen“ entwickelt werden können. Auch der erstgenannte Punkt (Schulprogramm) ist vergleichbar mit dem auf einem Leitbild der Institution basierenden Geschäftsplan, der bei jeder Unternehmensgründung vorhanden sein muss. In vielen berufsbildenden Schulen (so auch in den BEAGLE-Fallstudien, besonders in Bayern und Baden-Württemberg – Fall A und B) wird das Schulprogramm auf der Basis eines zuvor entwickelten Leitbildes entwickelt und noch längst nicht alle Schulen haben bereits ein solches erstellt. Insofern ist die Anwendung der Instrumente und insbesondere deren Wirkung kritisch zu hinterfragen, weil wir es bei den Fallstudien mit sehr innovativen berufsbildenden Schulen zu tun hatten, die beispielsweise auch ohne rechtliche Selbständigkeit gute Arbeit leisten und eine solche auch nicht haben wollen oder einfordern. Andersherum konnte so manche Schule Elemente der Rechtsfähigkeit im Rahmen von Reformprojekten erproben, aber wurde durch andere Mechanismen darin gehindert, sich weiterzuentwickeln. Auch Oelker mahnt zur Vorsicht:

*„Viele heutige Illusionen entstehen aus der Rhetorik der „lernenden Systeme,“ die sich täglich neu als „intelligente Organisationen“ erweisen sollen. Was gut klingt, sind Metaphern oder allgemeiner: Sprachregelungen, die nicht mit Praxis verbunden sind, sondern mit politischer Rhetorik, die auf das Machbare nicht achten muss. Die Rhetorik betont die „Notwendigkeit“ oder „Unausweichlichkeit“ des Wandels und übersieht gerne, dass der Gegenstand Schule **vorhanden** (Hervorhebung im Original: kursiv) ist und über genügend Erfahrungen verfügt, sich selbst helfen zu können. Es ist auch kein Aufruf nötig, zur „lernenden Organisation“ erst werden zu müssen - das System lernt und hat immer gelernt, nur eigensinnig. Neue Verfahren der Systementwicklung müssen sich als wirksam erweisen oder werden bis zur Unkenntlichkeit angepasst. Ich könnte auch sagen, die Reform rechnet nicht mit der Listigkeit des Systems, das schon ganz andere Reformattacken gut überstanden hat“ (Oelkers 2005, S. 5).*

Aufgrund der BEAGLE-Ergebnisse kann festgehalten werden, dass die genannten „Instrumente“ in unterschiedlichen Elaborationsstadien in den Ländern entwickelt und auch erprobt werden konnten, es jedoch deutliche Hinweise darauf gibt, dass

- Kriterien zur Messung des Erfolgs kaum vorhanden und über die einzelne Schule hinaus nicht vergleichbar sind,

- eine Abstimmung der Instrumente untereinander bislang noch unzureichend erfolgt ist und
- die Wirkung auf die berufsbildende Schule – nämlich eine durch geschaffene Freiheiten und Handlungsmöglichkeiten verbesserte Qualität und Leistungsfähigkeit – noch keineswegs sichergestellt werden konnte.

Betreibt man an dieser Stelle eine Wirkungsanalyse, dann wird offensichtlich, dass versäumt wurde,

- eine Abstimmung der Instrumente untereinander,
- eine Anpassung an das System „Berufliche Bildung“ und
- eine ausreichend konsequent veränderte Außensteuerung (insb. Erlassbereinigung)

vorzunehmen.

Offen ist vor allem die Frage, wie Schulen bei neu hinzukommenden Aufgaben unterstützt werden sollen (vgl. hierzu insb. Abbildung 22 und Abbildung 23).

6.4.2 Wandel der Schulleitungs- und Führungsaufgaben

Im Zuge der Novellierung der Schulgesetze erhalten die Schulleitungen in nahezu allen Ländern erweiterte Aufgaben und zum Teil auch Befugnisse (vgl. auch Abschnitt 6.2). Für die Frage der Veränderung der Steuerung berufsbildender Schulen ist dabei die neue Rolle der durch Abteilungsleiter und Koordinatoren erweiterten Schulleitung von besonderem Interesse (vgl. Fall C und E). Diese ist derzeit gekennzeichnet durch

- einen Anstieg an Verwaltungs- und Managementaufgaben bei gleichzeitiger Reduzierung der Abstimmungserfordernisse mit der Kultusverwaltung;
- neue Aufgaben aus dem Bereich der Organisationsentwicklung (insb. stärkere Delegation von Aufgaben; Teamleader; Einführung von QM);
- eine Stärkung der Rolle als Personalvorgesetzter (Personalbeurteilung, Personalentwicklung);
- zunehmende Führungsaufgaben (Initiierung, Coaching, Überwachung etc. von Prozessen);
- eine zunehmend strategische Ausrichtung (Profilierung der Schule; Positionierung im regionalen Berufsbildungsnetzwerk; Verbesserung der Außenwirkung⁴⁷);
- eine zunehmende Rechenschaftspflicht gegenüber unterschiedlichen Adressatenkreisen;
- die Einbindung in Evaluationsverfahren bzw. die Schulinspektion als Teil von Evaluationsteams bzw. Peers;

⁴⁷ Obwohl durch die Delegation von Aufgaben auf die Ebene der Abteilungsleitungen und auf Teams, die nun selbst die Schule nach außen vertreten, eine Entlastung der Schulleitung eintritt, müssen letztere bei nach und nach steigender öffentlicher Aufmerksamkeit und Öffnung der Schule mehr Zeit in Kooperationen und in die Auseinandersetzung mit anderen Institutionen zur Positionierung der Schule investieren.

- einen Anstieg der Bedeutung von Schulleitungen für die Beurteilung von Unterricht, insbesondere bei Verlagerung von Ausbildungsverantwortung für Lehrkräfte an die Schule.

Die Aufgabenzuschnitte, die Schulleitungen dabei übernehmen, sind nicht mit einer klaren Tendenz beschreibbar. Dies liegt an der jeweiligen Schulkultur, die aus gewachsenen Strukturen entsteht und die Rolle der Schulleitung trotz aller formal definierten Rollenzuweisung stark beeinflusst. Zudem konnte in den Fallstudien herausgearbeitet werden, dass Schulleitungen mehr Zeit als je zuvor für Aufgaben der Schulstrukturentwicklung benötigen, gleichzeitig aber nach wie vor eine hohe Unterrichtsverpflichtung wahrzunehmen haben. Gleichzeitig lehnen sie aber sehr einheitlich ab, als Verwaltungsleiter tätig zu werden. Sie verstehen sich vielmehr zunehmend als Manager berufsbildnerischer Herausforderungen. Allerdings reagieren Schulen auf die Aufgabenverlagerung nach und nach auch durch veränderte Gremienstrukturen. Tendenziell erfolgt vor allem eine „nach unten Verteilung von traditionellen Führungs- und Verwaltungsaufgaben“. Schulleitungen und Lehrkräfte bekommen neue Rollen zugewiesen, die auch die Gefahr in sich bergen, dass das Kerngeschäft, nämlich qualitativ hochwertiger Unterricht, darunter leiden.

Nach wie vor haben die meisten Schulleitungen ihre Stellenzuweisung auf Lebenszeit, obwohl es erste Anzeichen gibt, dass sich zeitliche Befristungen auf 5 bis 8 Jahre zunehmend verbreiten werden. Damit einher geht das Argument, dass nur auf diesem Weg eine Enthierarchisierung und Aufgabendelegation gelingen kann. Der hohen Bedeutung, die Schulleitungen für die Umsetzung von Reformen haben, ist es zu verdanken, dass in allen Ländern eine wesentliche Verstärkung der Fortbildung für Führungskräfte erkennbar ist.

6.4.3 Neue Gremien- und Kooperationsstrukturen

Im Rahmen der Schulgesetznovellierungen erhalten die berufsbildenden Schulen zusehends die Möglichkeit, neue Gremienstrukturen einzuführen und zu nutzen. Die wesentliche Neuerung dabei besteht in der Beteiligung und Einbindung von Vertretern der Wirtschaft und in der Reduzierung der Anzahl an verbindlich einzuberufenden Konferenzen. In Niedersachsen können zur Vorbereitung von Entscheidungen in berufsbildenden Schulen auch eigene Ausschüsse eingerichtet werden (SG-NDS 2005, §40). Die Öffnung der Gremienstrukturen der Schule gegenüber der Wirtschaft ist dabei noch keineswegs flächendeckend eingeführt (vgl. Abschnitt 5.3 / Fall B und E).

Als Besonderheit spielt in Hamburg und in Schleswig-Holstein die geplante Option der Schaffung von Rechtsfähigkeit eine Rolle. So wird in Hamburg ein Schulvorstand eingeführt, dem auch Wirtschaftsvertreter (stimmberechtigt) und Gewerkschaftsvertreter (nicht stimmberechtigt) angehören sollen (vgl. Abschnitt 5.2.6). In Schleswig-Holstein erhalten die berufsbildenden Schulen mit dem neuen Schulgesetz zwei neue Organe: einen Verwaltungsrat (dem ein Arbeitgeber- und ein Arbeitnehmervertreter als stimmberechtigte Mitglieder angehören sollen) und eine Geschäftsführung (Schulleiter/kann durch weitere Personen ergänzt werden). Der Verwaltungsrat überwacht die Aufgaben der Geschäftsführung und beschließt über die Ausrichtung der berufsbildenden Schule (Schulprogramm, Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, Durchführung von Schulversuchen).

Die neuen Gremien von RBZ können eine sehr unterschiedliche Zusammensetzung haben. Sie wird z. B. in Schleswig-Holstein durch den Schulträger festgelegt. Dabei kann auf die Beteiligung und Einbindung möglichst aller Partner gesetzt werden oder aber es wird nur die Minimalanforderung an die Zusammensetzung eingelöst. Eine mögliche Zusammensetzung eines auf Beteiligung ausgelegten Verwaltungsrates ist die folgende:

- Vertreter des Schulträgers,
- Vertreter des Ministeriums/der Schulaufsicht,
- Schülervertretung,
- Vertrauenslehrerin,
- Elternvertretung,
- Lehrkräfte,
- Verwaltungspersonal/Hausmeister,
- Arbeitgebervertreter/Arbeitnehmervertreter,
- Gleichstellungsbeauftragte,
- Personalrat,
- Schulleitung.

Mit dem Umbau von Konferenzstrukturen und der Einführung von Teamstrukturen werden in den berufsbildenden Schulen meist stärker auf Bildungsgänge bezogene Arbeitsstrukturen eingeführt. An die Stelle von Klassen- und Fachkonferenzen treten dann Bildungsgangkonferenzen und Teambesprechungen (vgl. Abbildung 43).

Die Gremienstruktur des BBZ Dithmarschen

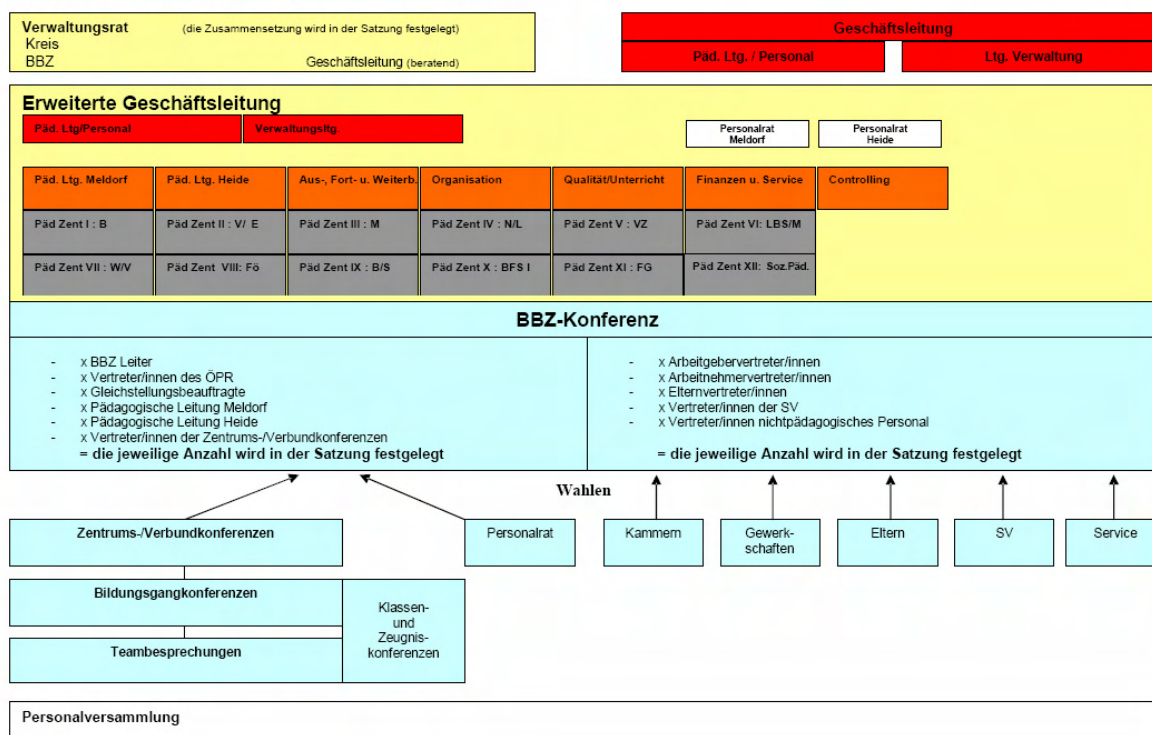


Abbildung 43: Beispiel für eine Gremienstruktur eines RBZ (Quelle: BBZ Dithmarschen)

Es sollen damit einerseits Entscheidungswege verkürzt und andererseits klarere Verantwortungszuordnungen erreicht werden. Zudem ist es Ziel der berufsbildenden Schulen, mit der Veränderung der Gremienstrukturen Entscheidungskompetenz und Verantwortung zusammenzulegen.

6.4.4 Vernetzung mit der Region

Die Vernetzung der berufsbildenden Schulen mit außerschulischen Institutionen ist inzwischen in einigen Ländern sehr weit gediehen, wird von den Ländern gefördert und findet auch in den Schulgesetzen Beachtung (vgl. Abschnitt 5.1.2). Im Zuge der Öffnung der Schulen für Partner in der Region entstehen allerdings schnell Kooperationen zwischen BS und einzelnen Partnern, bei denen eine Betrachtung des Gesamtsystems ausbleibt. Dies liegt daran, dass Kooperationen bislang von Beziehungsstrukturen getragen werden, die meist von einzelnen Personen abhängen. Veränderbar ist dies nur, wenn Strukturüberlegungen an die Stelle informeller Strukturen treten; z.B. durch Stärken-Schwächenanalysen oder die Einbindung in bestehende Strukturen. So sind die berufsbildenden Schulen in Schleswig-Holstein gehalten, sich an regionalen Weiterbildungsverbänden zu beteiligen und Weiterbildung in Abstimmung mit diesen anzubieten. Eine typische Vernetzungsstruktur unter Einbeziehung eines RBZ zeigt Abbildung 44.

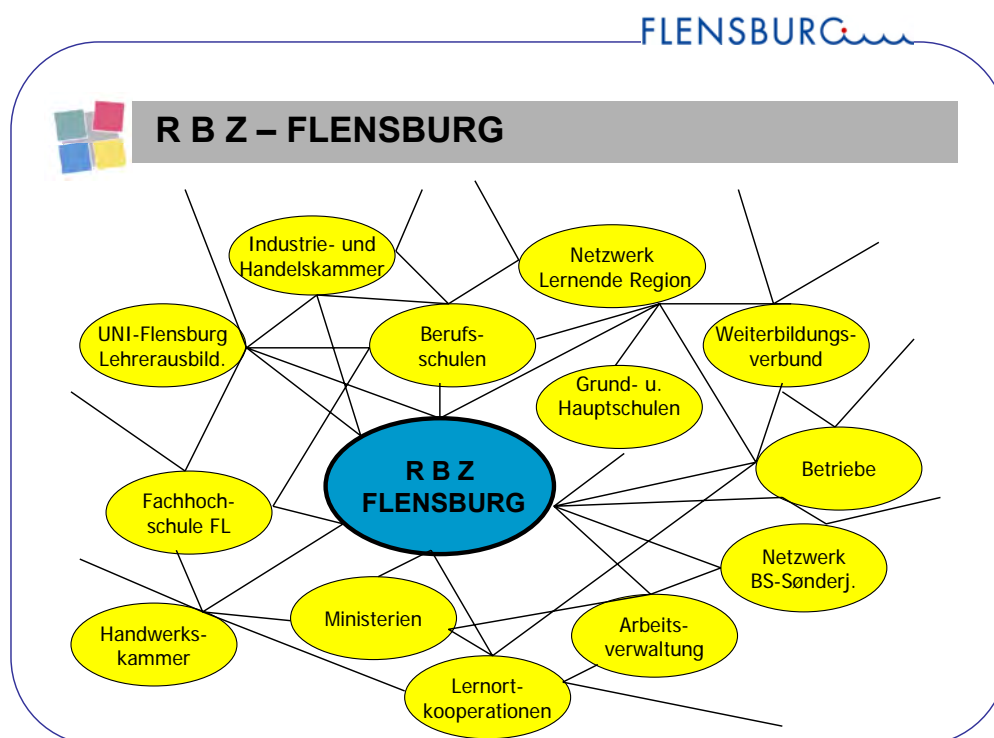


Abbildung 44: Vernetzung eines RBZ mit der Region (Quelle: GBS Flensburg)

6.5 Qualitätsverantwortung

6.5.1 Selbstevaluation

Schulentwicklung bedingt einen ständigen Wechsel zwischen Verändern und Reflektieren. Diese Erkenntnis basiert auf der Feststellung der Innovierenden in den Schulen, dass nämlich Selbstevaluation immer auf der Basis von Selbsterkenntnis statt-

findet und somit ein Grundelement menschlichen Lernens ist (Knowles 1975, S. 18). Die Möglichkeit, aus der Reflexion über das eigene Handeln zu Lernen und daraus Verbesserungsmöglichkeiten ableiten zu können, erscheint dabei aus Sicht der Schulen als wesentlicher Vorteil gegenüber einer Fremdevaluation (vgl. hierzu Abschnitt 6.5.2).

Selbstevaluation als Teil von Selbstlernen ermöglicht erst die Initiierung wirksamer Veränderungsprozesse, mit denen sich gleichzeitig Akzeptanz- bzw. Umsetzungsprobleme verhindern lassen. Dies lässt sich aus den Analysen der Schulentwicklungsprozesse in den Fallstudien ableiten. Zudem entsteht gerade durch die Enthierarchisierung von Organisationen (und eine solche ergibt sich aus der Verantwortungsverlagerung im Zuge der berufsschulischen Reformprozesse) ein „in die Verantwortung nehmen“ des Einzelnen. Dies vereinfacht die Umsetzbarkeit von Selbstevaluationen in berufsbildenden Schulen und sichert die aktive Beteiligung der Lehrkräfte. Umgekehrt wirkt eine Fremdevaluation zunächst einmal kontraproduktiv auf die Umsetzung von Selbstevaluation (vgl. Stahl 2004, S. 58) und hemmt damit unter Umständen sogar eine zügige Schulentwicklung. Den Aussagen der exemplarisch besuchten Schulen zufolge wird deshalb überwiegend eine Stärkung der standortbezogenen Selbstevaluation angestrebt. Der Verflachung schuladministrativer Strukturen durch die Schaffung von Lehrerteams wird aufgrund dieser Erkenntnis eine hohe Bedeutung beigemessen (beides wollen 10 der befragten Länder).

Verantwortungsverlagerung und Selbstevaluation werden im Zuge der Schulentwicklung als gegenseitig bedingend vorangetrieben, wobei gleichzeitig mit sehr unterschiedlichen Lösungsansätzen versucht wird, die notwendige staatliche Kontrollfunktion sicherzustellen.

Die Selbstevaluation der berufsbildenden Schulen ist in den meisten Ländern eingebunden in ein Qualitätskonzept, bei dem Selbstevaluation und Fremdevaluation in einem Verfahren verknüpft werden. Dieses kann die Evaluation als solche zum Gegenstand haben (z.B. EVIT-BS in Schleswig-Holstein, Externe Evaluation in Bayern) oder die Evaluation als Transportmittel für die Einführung eines Qualitätsmanagements nutzen (z.B. STEBS-Prozess in Baden-Württemberg).

6.5.2 Fremdevaluation

Das Vorhandensein einer Fremdevaluation wird von den Schulen tendenziell kritisch und von den Schulaufsichtsbehörden der Länder als notwendig angesehen. So geben 10 Länder an, die Qualität schulischer Arbeit weiterhin überwachen zu wollen (vgl. Abbildung 14). Neun Länder wollen mit dem Prinzip der Metaevaluation zur Überprüfung des standortbezogenen QM-Systems arbeiten, fünf Länder setzen auf das Prinzip der Ziel- und Leistungsvereinbarung zwischen berufsbildender Schule und Schulträger bzw. Landesverwaltung (vgl. Abschnitt 6.4.1) und vier Länder wollen mit Standards für Bildungsgänge arbeiten.

Die Integration fremdevaluativer Maßnahmen in ein schulisches Qualitätsmanagementkonzept und ein landesbezogenes Konzept zur Rahmensteuerung der berufsbildenden Schulen, welches dann als Gesamtpaket

- motivierend auf die Schulentwicklung wirkt und zugleich
- die Delegation von Verantwortung absichert,

erscheint dabei als ein wesentlicher Arbeitsschwerpunkt.

Identifizierbar sind hier vier verschiedene Vorgehensweisen zur Realisierung dieses Ziels. Diese werden im Folgenden skizziert. In den Fallstudien wurde von den befragten Schulleitungen auf eine gewisse Inkonsistenz bei der Abstimmung der verschiedenen Verfahren hingewiesen. Auf dem Weg hin zu einer Rahmensteuerung werden demnach zu viele Evaluationsaufgaben mehrfach durchgeführt oder sind nicht genügend mit dem Stand der Weiterentwicklung der berufsbildenden Schulen abgestimmt (vgl. Abbildung 45):

- Evaluation identischer Prozesse und Qualitätsmerkmale durch Selbst- und Fremdevaluation. Obwohl als Ergänzung gedacht, wird dieses Vorgehen von berufsbildenden Schulen als unnötige Arbeitsverdoppelung mit starkem Fokus auf Kontrollen angesehen;
- Verwendung einer verpflichtenden Selbstevaluation, die bereits durch die Schule selbst eingeführt wurde (u. a. kommt es so zum Einsatz verschiedener Fragebögen, mit denen mehrmals identische Merkmale erfasst werden);

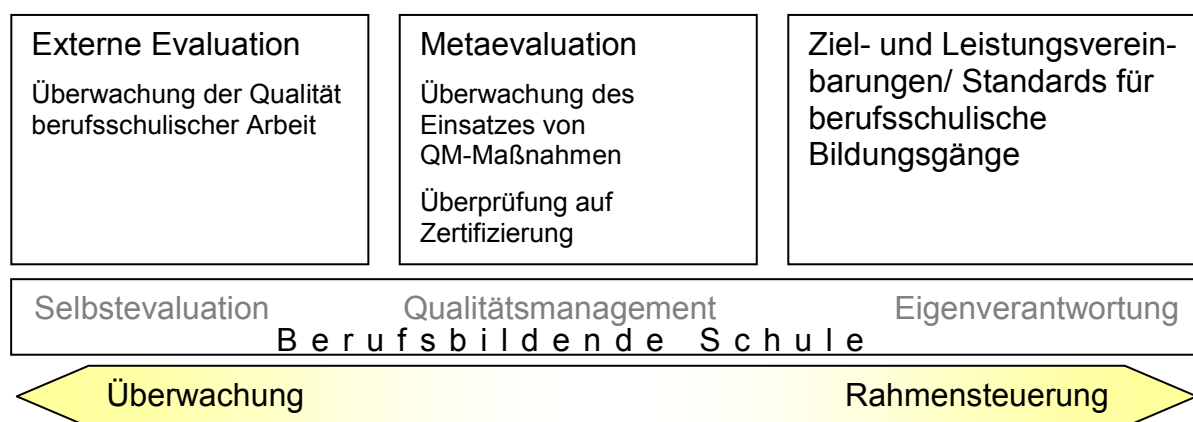


Abbildung 45: Abstimmung zwischen Maßnahmen der Fremdevaluation und Einführung einer Rahmensteuerung berufsbildender Schulen

- Externe Evaluationen, in dessen Rahmen schulische Prozesse durch eine Schulinspektion bzw. Schulbesuche überprüft werden, ohne den Einführungsstand von Qualitätsmanagementkonzepten in berufsbildenden Schulen zu berücksichtigen, mit denen diese bereits kontinuierlich optimiert werden (vgl. auch Becker/Spöttl 2004).

Landesweites Evaluationskonzept

Nahezu jedes Land arbeitet derzeit an der Einführung oder Umsetzung eines landesweiten Evaluationskonzeptes. Länder wie Schleswig-Holstein bemühen sich, ein schulartübergreifendes (aber die spezifischen Belange einer jeden Schulart berücksichtigendes) Verfahren der Fremdevaluation zu entwickeln und umzusetzen. Beispielhaft für ein solches Verfahren, welches öffentlichkeitswirksam als „Schul-TÜV“ tituliert wird, ist das EVIT⁴⁸-Verfahren in Schleswig-Holstein. Hier besucht eine Kommission bestehend aus der Schulaufsicht, einer Vertretung der landesweiten Qualitätsagentur und der Schulleitung einer Partnerschule mehrtägig einen Schulstandort. Die dabei gemachten unterrichtlichen Beobachtungen und Erkenntnisse aus Inter-

⁴⁸ EVIT steht für Evaluation im Team. Als modifiziertes EVIT-BS wird dieses seit Anfang des Jahres 2006 in zwei berufsbildenden Schulen erprobt und nach und nach flächendeckend eingeführt.

views mit schulischen Akteuren konzentrieren sich dabei auf die bereits vorab ermittelten Ergebnisse einer schulweiten Lehrer-, Schüler- und Elternbefragung sowie einer Befragung der Betriebe (vgl. EVIT 2005 und EVIT-BS 2006). Ähnliche Verfahren existieren in den Ländern Bayern und Hessen (einsehbar unter „Evaluation“ bzw. „Externe Evaluation“ auf den Internetseiten <http://www.isb.bayern.de/> bzw. <http://www.iq.hessen.de>) sowie in allen Ländern, die eine Schulinspektion einführen als Vorschlag für die externe Qualitätssicherungsarbeit. Im Anschluss erhält die besuchte Schule eine verschriftlichte Rückmeldung mit Empfehlungen für die weitere Arbeit. Zudem wird gemeinsam mit der Schulleitung ein Aktionsplan erarbeitet, um diagnostizierte Defizite aufzuarbeiten.

Die Erfolgsaussichten dieser Maßnahme stützen sich dabei auf die Annahme, dass

- aufgrund der Zusammensetzung des Evaluationsteams (Aspekt der Fairness) verbunden mit der Tatsache, dass
- eben Defizite herausgearbeitet werden sollen, die von den „Kunden“ genannt werden sollen (Aspekt der Dienstleistungsorientierung),

das Verfahren ein hohes Maß an Akzeptanz erreicht.

Standardüberprüfung

Das identifizierte Modell der Standardüberprüfung geht zunächst von einer ähnlichen Idee wie das vorab vorgestellte Modell der landesweiten Evaluation aus. Es geht auch dabei um eine externe und transparente Evaluation mit der Zielsetzung einer hohen Akzeptanz. Standards sollen dabei Akzeptanz finden, indem im Zuge der Verfahrensdarlegung erläutert wird, dass diese den notwendigen Rahmen darstellen, um den von der Schule vergebenen Abschlüssen letztlich global Geltung zu verschaffen.⁴⁹ Deutlich wird dabei, dass eben nicht die Qualität der einzelnen Lehrkraft fremdevaluiert wird, sondern die Arbeit eines Lehrerteams gespiegelt wird am Grad der Erfüllung von Minimalanforderungen, die sich mittels eines breiten gesellschaftlichen Konsenses legitimieren.

Anders als bei der Evaluation durch Schulbesuch steht bei einer Orientierung an Standards die Outputorientierung im Mittelpunkt. Als probates Mittel wird im allgemein bildenden Bereich das Auswerten von überregionalen Vergleichsarbeiten genannt. Die dort zur Anwendung kommenden KMK-Bildungsstandards für die mittleren Abschlüsse werden ohne Einbeziehen der spezifischen Aspekte des beruflichen Schulwesens für die Fächer Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache teilweise auch für die berufliche Bildung als relevant benannt (vgl. KMK 2005b, S. 12f. und <http://www.kompas.bayern.de/berufl-bildung.html>). Prinzipiell sind „Aufgabensätze zur Leistungsmessung“ als Standards im Bereich der beruflichen Bildung durch bundeseinheitliche Prüfungen gegeben. Auch die bundeseinheitlichen Prüfungen werden von den Ländervertretern (zum Teil) als (ausreichende) Standards angesehen (vgl. dazu Abschnitt 5.1.4); das gilt zumindest für das Duale System. Dabei wird vernachlässigt, dass auch für die Prüfungsaufgaben in den dualen Bildungsgängen nur begrenzt wissenschaftlich abgesicherte Kriterien herangezogen wurden und werden. Ferner wird vernachlässigt, dass für das berufliche Vollzeitschulwesen nahezu keine

⁴⁹ Vgl. weitergehend den Ansatz von Berlin und Brandenburg, wie er in Kap. 6.5.4 dargestellt ist.

länderübergreifenden Aufgabensätze bestehen und diese Aufgaben wie im dualen System kaum evaluiert werden (vgl. Doose 2005, S. 34ff.).

Auf noch zu überwindende Dilemmata bei der Übertragung von Bildungsstandards aus der Allgemeinbildung auf die Berufliche Bildung haben Sloane und Dilger hingewiesen (Sloane/Dilger 2005) und verweisen u. a. auf ein sorgsames Umschwenken von einer Input- auf eine Outputsteuerung (ebd., S 8), auf das Problem der Passung und Abstimmung zwischen Fachlichkeit/ fachlichen Profilen und Beruflichkeit (ebd., S. 16) sowie auf die Herausforderung, berufsbezogene Domänen zu charakterisieren (vgl. dazu auch Becker 2004). Insgesamt benennen Sloane und Dilger sieben Dilemmata, die noch zu klären sind, wenn Qualitätsanforderungen in der Beruflichen Bildung mit Hilfe von Standards eingelöst werden sollen:

a) *„Dilemmata im grundlegenden Wirkmechanismus von Standards im Bildungssystem*

Dilemma 1: Die Auslagerung der Lernperspektive aus der Steuerung,

Dilemma 2: Die Auslagerung der Legitimationsfrage und die Aufwertung der Fachdidaktik,

b) *Dilemmata in der Übertragung des Konzepts der ‚nationalen Bildungsstandards‘ in den Kontext der beruflichen Bildung*

Dilemma 3: Divergente Annahmen über und die Ausgestaltung von Kompetenzmodellen,

Dilemma 4: Domänen zwischen Fachlichkeit und Beruflichkeit,

Dilemma 5: Die Skalierungsfrage,

Dilemma 6: Das empirische Konzept,

Dilemma 7: Situationsbezug resp. Aufgabenorientierung“
(Sloane/Dilger 2005, S. 27).

Mit landesweiten Evaluationsverfahren und Standards können prinzipiell landes- oder gar bundeseinheitliche und damit breit akzeptierte Qualitätsanforderungen eingelöst werden⁵⁰, während beim nachfolgend diskutierten Ansatz eine stärkere Individualisierung der Qualitätsansprüche priorisiert wird.

Arbeit mit Zielvereinbarungen

Auch eine externe Evaluation durch die Überprüfung von Zielvereinbarungen geht davon aus, dass eine Fremdevaluation nur dann erfolgreich sein kann, wenn das Verfahren schulischerseits als fair und angemessen empfunden wird. Anders als bei den zuvor diskutierten Ansätzen wird dieses jedoch nicht über eine über die Einzelschule hinausreichende Verabredung von Qualitätsansprüchen erreicht, sondern vor allem dadurch, dass Schule und Evaluationsinstitution (i.d.R. die Schulaufsicht) auf der Basis von zuvor gemeinsam festgelegten Zielvereinbarungen Kriterien und Indikatoren der jeweiligen Evaluationsphase festlegen. Verdeutlicht werden muss dabei, dass die eigentliche Überprüfung nur ein notwendiger Teilschritt der Schulberatung ist und das Verfahren eindeutig unterstützende und keine wertende Funktion haben

⁵⁰ Auf die Probleme aus der Kompetenzfeststellung im beruflichen Bereich soll hier nicht weiter eingegangen werden. Vgl. hierzu die verschiedenen Beiträge in bwp@ Nr. 8 (Tramm/Brand 2005).

soll (keine personale Verantwortungsbenennung, kein Schulranking; vgl. beispielhaft KM-BW 2005b, S. 3f).

Die Vielzahl der Informationsbroschüren zum Thema „Zielvereinbarungen“ lassen erkennen, dass vielerorts die schulaufsichtsführenden Ämter in diesem Steuerungsinstrument ein probates Mittel sehen, um kooperativ (und damit authentisch gegenüber dem Ziel der Stärkung der Eigenverantwortung) und zugleich verbindlich die standortbezogene Schulentwicklung zu steuern.

Zertifizierung (z.B. nach DIN EN ISO 9001:2000, Q2E)

Die Zertifizierung von Schulen nach der Norm ISO 9001 ermöglicht den Schulverwaltungen, auf einer sehr abstrakten Ebene regulativ zu wirken, nämlich durch Reduktion auf die Forderung nach Zertifizierung (vgl. beispielhaft Saarland 2004, S. 9). Diese wiederum geschieht völlig unabhängig von der Schulaufsicht, sichert jedoch ein hohes Maß an überregionaler Vergleichbarkeit, eben weil mit standortunabhängigen Kriterien und Indikatoren die Schulentwicklung vor Ort gesteuert wird. Die Schule selbst behält dabei ihre Eigenständigkeit, denn es ist ihr freigestellt, wie sie bestimmte Indikatoren erfüllt. Als nachteilig bei diesem Verfahren werden im Allgemeinen die starke Konzentration auf innerschulische Prozessabläufe (und eben nicht das Unterrichtsgeschehen) sowie der mit der Darstellung von schulischen Prozessen hohe Dokumentationsaufwand genannt, so dass von Schulleitungen bezweifelt wird, ob die Zertifizierung einer Schule dessen Unterrichtsqualität steigert. Die Motivation zur Einführung von ISO 9001 und das Anstreben einer Zertifizierung, eines Leistungssiegels oder eines Qualitätspreises (EFQM) liegt nach den Erfahrungen aus den Fallstudien und Diskussionen mit Schulleitern eher in einer verbesserten Außenwirkung und einer Stärkung der Position und Akzeptanz gegenüber dem Dualpartner begründet. Hinzu kommt, dass eine Zertifizierung zum Teil erforderlich ist, um Weiterbildung anbieten zu können. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn Maßnahmen nach SGB III angeboten werden sollen (vgl. SGB III, §§84, 85; AZWV 2004).

6.5.3 Die Einführung von Qualitätsmanagement an berufsbildenden Schulen

Berufsbildende Schulen verfügen über ein erhebliches Potenzial zur Weiterentwicklung der regionalen Bildungslandschaft, schöpfen dieses jedoch bislang kaum aus. Der Grund dafür ist einerseits in der Rechtslage und andererseits im Wettbewerb zu sehen. Nach Auffassung von wichtigen potenziellen Wettbewerbern sollen sich Schulen nicht als zentrale Dienstleister in der Region positionieren, weil sie sonst zu einer Wettbewerbsverzerrung beitragen.

Eine „Dienstleistungsorientierung“ mit dem Regulativ des regionalen Bildungsmarktes als letztendliche Evaluationsinstanz erscheint befragten Lehrkräften in den berufsbildenden Schulen unzureichend zu sein. Die Übernahme von Verantwortung sollte ihrer Ansicht nach für öffentliche Bildungsinstitutionen nicht einem Automatismus gleichend bedeuten, dass erbrachte Leistungen gegenüber übergeordneten Instanzen nachgewiesen werden müssen, weil nicht nur Marktakzeptanz im Vordergrund stehen darf. Die Einführung von Qualitätsmanagement wird von ihnen oftmals in Verbindung mit einer zu starken Ausrichtung auf den Bildungsmarkt gebracht und damit als wenig zielführend für den berufsschulischen Entwicklungsprozess angesehen (vgl. Fall B und C).

An ein für berufsbildende Schulen geeignetes Qualitätsmanagementsystem werden aus dieser Sicht folgende Grundanforderungen gestellt:

- Authentische Verbindung zwischen Selbst- und Fremdevaluation,
- Hilfestellung für die Schulentwicklungsarbeit,
- Konzentration auf die Erfüllung des überregional geltenden Bildungsauftrags.

Die Idee eines sich eigenverantwortlich gestaltenden und auf die regionalen Bedarfe hin sich ausrichtenden Lernortes, der dann viel stärker als bislang als lokaler Wirtschaftsfaktor wirkt, erscheint nur umsetzbar, wenn geklärt ist, wie trotz aller Unabhängigkeit die Erfüllung des originären Bildungsauftrages sichergestellt werden kann. Diese Balance muss für die Lehrkräfte in den berufsbildenden Schulen sichtbar werden, um eine ausreichende Akzeptanz von QM-Systemen zu erreichen.

Alle befragten Ministerien und Behörden gaben an, dass sie der Entwicklung von Elementen des schulischen Qualitätsmanagements bzw. intern wie extern evaluierter Qualitätsentwicklung von Unterricht eine hohe bis sehr hohe Bedeutung zumessen. In sechs Ländern werden spezielle Modellvorhaben / Projekte betrieben, die sich der berufsschulischen Qualitätsentwicklung widmen. Neun Länder gaben an, dass es für den Themenbereich „Qualitätsentwicklung“ explizite Fortbildungsangebote gibt und eine Verantwortungsverlagerung bei der Beurteilung des Unterrichts stattfindet. In diesem Zusammenhang gibt es auch Anzeichen dafür, dass die Verlagerung von Verantwortung eine häufigere Beurteilung von Unterricht nach sich ziehen könnte.

Die Bedeutung von schulischem Qualitätsmanagement steigt dabei mit dem Grad der jeweils übertragenen Eigenverantwortung auf die Schulen. Berufsschulisches Qualitätsmanagement stellt ein wesentliches Entwicklungsfeld innerhalb der Reformprozesse dar und wird von Beteiligten als solches auch erkannt und durch viele begleitende bzw. vorbereitende Maßnahmen (z.B. verstärkte Schulprogrammarbeit) unterstützt. Der auch von Euler als offen herausgestellte Punkt, dass durch die Einführung von QM-Systemen die Unterrichtsentwicklung nur mittelbar aufgenommen wurde (vgl. Euler 2005, S. 51), lenkt den Blick auf mögliche Schwierigkeiten und Konfliktpotenzial, wenn Kennzahlen und Leistungsindikatoren zu stark betont werden und das Kerngeschäft Unterricht und dessen Entwicklung zu vernachlässigen droht. Dies wird von Lorenz in einem Workshop zu den Ergebnissen der Untersuchung von Euler zur „Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung“ mit Rückgriff auf Senges Buch „Die fünfte Disziplin“ pointiert herausgestellt (BLK 2006, S. 3f.).

Dass sich berufsbildende Schulen und insbesondere die Schulleitungen bei der Entscheidung für oder gegen ein geeignetes Qualitätsmanagementsystem schwer tun, zeigt sich auch mit Blick auf Kriterien und dessen Bewertung, die von Schulleitern in Schleswig-Holstein in einem Workshop aufgestellt wurden (vgl. Tabelle 4).

Qualitätsmanagement hat sich noch nicht als Konzept durchgesetzt, mit dem ein umfassendes Bildungscontrolling realisiert werden kann, so dass eine Rückkopplung zwischen Planung, Analyse und Kontrolle von Bildungsprozessen (Krekel/Gnahs 2001, S. 11) möglich und als Prozessziel angesehen wird.

Ebenso fehlt es bislang an einer summativen Betrachtungsweise von Bildungsprozessen mit einer pädagogischen (Lern- und Transfererfolge der Bildungsmaßnahmen) und ökonomischen (Kosten-Nutzen-Relation) Bewertung (Ott/Scheib 2002, S. 70). Angesichts der bereits konfliktträchtigen Aufgabe der Implementierung von

Fremdevaluation meiden die Schulverwaltungen offensichtlich den Aspekt der Bildungsökonomie als Qualitätsmerkmal.

Kosten-Leistungsrechnung findet bei acht der befragten Länder nur in Bezug auf die Sachmittelverwaltung /-anschaffung statt bzw. soll dort eingeführt werden. Zudem ist festzustellen, dass gerade aus Sicht der Schule eine Erfassung der Erlöse aus dualen Bildungsmaßnahmen (vgl. Walden/Zedler 2002) kaum möglich ist bzw. für vollschulische Ausbildungsgänge nur mit kaum verifizierbaren Annahmen betriebswirtschaftlich erfassbar sind (anders als im Beispiel von Bardeleben/Beicht 1999).

„QM-System“ Kriterium	ISO 9001:2000	EFQM	Q2E	Q.I.S. ⁵¹	EVIT
Öffentlichkeitswirksamkeit/Imageverbesserung	●	●	○		
Effizienz: Prozessoptimierung Organisation „Schule“	●	●	●	○	○
Effizienz: Verbesserung von Unterrichtsprozessen			●	●	○
Hilfen: Mittelbewirtschaftung					
Hilfen: Ressourcenoptimierung	○	●			
Hilfen: Personalentwicklung	○	●	●	●	
Hilfen: Kontraktmanagement					
KVP-Förderlichkeit	●	●	●	○	
Positionsbestimmung im regionalen Berufsbildungsnetzwerk			●		
Ausrichtung auf Schule			●	●	○
Zertifizierungsmöglichkeit	●	●	●		
Aufwand für Zertifizierung	●	●	●		
Aufwand: Kosten	●	○	○	○	○
Aufwand: Zeit	●	●	●	●	○
Aufwand: Schulung					○
Assistenz bei Einführung und Anwendung	●		○		○
Akzeptanz im Kollegium		○	●	●	○
Passlichkeit für Berufsbildungssystem			○		
Anpassbarkeit und Weiterentwicklungsmöglichkeit	○	○	●	●	
Erfahrungen liegen vor	●	●	●	○	○
● hohe Ausprägung ○ mittlere Ausprägung <leer> ohne Ausprägung					

Tabelle 4: Bewertung verschiedener Qualitätsmanagementsysteme durch Schulleiter/Schulleiterinnen berufsbildender Schulen

⁵¹ Q.I.S.: Qualität in Schulen. Initiative zur Einführung von Elementen des Qualitätsmanagements in Österreich (vgl. www.qis.at). Mit der Qualitätsinitiative BerufsBildung (QIBB, vgl. www.qibb.at) wird mit der gleichen Idee seit dem Schuljahr 2005/2006 ein Qualitätsnetzwerk zur Umsetzung von Qualitätsmanagement für berufsbildende Schulen aufgebaut.

Stattdessen ist erkennbar, dass die Schulverwaltungen der Länder sich stärker darauf konzentrieren, outputorientierte Qualitätsmanagementsysteme zu installieren. Dieses geschieht über die in Abschnitt 6.5.2 beschriebenen Ansätze und wird mit dem Argument der zunehmenden Europäisierung und Globalisierung noch nationaler Arbeitsmärkte legitimiert.

Dabei wird – wie das nachfolgende Beispiel aus einer gemeinsamen Kommissionsarbeit der Länder Berlin und Brandenburg zeigt – verdeutlicht, dass das Erfüllen und abgesicherte Überprüfen derartiger Standards ein „MUSS“ für Schulen ist – wenn diese ihre Bildungsarbeit nicht an den realen Bedarfen der Schülerschaft nach internationaler Anerkennung und Zertifizierung vorbei gestalten wollen:

„Ein neues Steuerungsmodell (vgl. Kap. 15) wird zur Konsequenz haben, dass die Verantwortlichkeit des Schulsystems für seine tatsächlichen Leistungen und Wirkungen systematisch verankert und erhöht wird. Schulautonomie, dezentrale Selbststeuerung und Ergebnisverantwortung führen zu einer Orientierung jeder Schule an vergleichbaren qualitativen Standards und zu transparenten Verfahren der Selbstbewertung. Gleichzeitig muss die Einhaltung der Leistungsstandards unter den Bedingungen einer dezentralen Selbststeuerung zentral und schulextern kontrolliert werden können.

- *Die föderale Vielfalt und länderspezifische Profilierung des öffentlichen Schulwesens (Schulstruktur, Rahmenpläne, Schulzeitdauer u.a.m.) legt die Entwicklung vergleichbarer qualitativer Standards zur Sicherung der schulischen Arbeitsergebnisse nahe. Darüber hinaus braucht jedes föderale Schulsystem Instrumente zu seiner Qualitätsverbesserung insbesondere dort, wo verschiedene Schularten und Bildungsgänge mit vergleichbarem Einsatz unterschiedliche Erträge und Effekte erzielen. Die jüngsten internationalen Vergleichsergebnisse haben diesen Prozess nur beschleunigt.*
- *Die seit Jahren steigende Bildungsnachfrage von Seiten des Beschäftigten-systems konkretisiert sich in der Nachfrage nach hohen Qualifikationen und Abschlüssen – was die regelmäßigen Diskussionen wie etwa anhand der jeweils neuesten Ausgabe der OECD-Studie „Education at a Glance“ zeigen. Insofern ist die Frage nach der Qualität der Ausbildung und ihrer Abschlüsse auf der Tagesordnung – und da wird sie wegen der fortschreitenden Integration Deutschlands in europäische und globale Wirtschaftsstrukturen bleiben.“ (Bildungskommission 2003, S. 201f.)*

6.5.4 Qualitätsrahmen der Länder und die neue Rolle der Schulaufsicht

Eine klar beabsichtigte Zielrichtung der Weiterentwicklung des berufsbildenden Schulwesens ist die Verlagerung der Verantwortung für die Qualität der schulischen Arbeit von der Schulverwaltung bzw. der Schulaufsicht hin zur Schule selbst.

Der „aktivierende Staat“ (Lysk 2002, S. 38) begreift sich dabei als ein Impulsgeber innerhalb eines unablässigen berufsschulischen Entwicklungsprozesses am Schulstandort, dessen Ziel es ist, ständig die Qualität seiner Dienstleistung zu verbessern. Durch die angenommene Funktion der Impulssetzung entwickelt sich die Schulaufsicht dabei mehr zu einer beratenden denn zu einer kontrollierenden Institution.

Diese Entwicklung wird von den Schulen, die bestrebt sind, sich als Dienstleister für ihre Region weiterzuentwickeln, durchgängig begrüßt. Nicht oder nur rudimentär wird

dabei die Gefahr gesehen, auf die Avenarius hinweist: Zwischen dem hehren Ziel, Dienstleistungsunternehmen zu werden und der grundgesetzlich geforderten Pflicht des Staates, für Qualität im Bildungswesen zu sorgen, kann es schnell zu Konflikten kommen. Denn eine stark unterschiedliche und letztlich vom spezifischen Schulklima abhängige Schulentwicklung, die nach standortbezogenem Gusto Qualitätsstandards definiert, verringert per se die Vergleichbarkeit von Bildungsmaßnahmen. Dieses führt wiederum zu einer Chancenungleichheit, was insbesondere dadurch problematisch ist, dass Schülerinnen und Schüler faktisch auch zukünftig nur sehr eingeschränkt die Möglichkeit haben werden, eine Schule zu wählen. Das Herstellen einer standortunabhängigen Chancengleichheit ist daher ein durchaus problematischer⁵², aber lösbarer Konflikt: Denn je autarker die Schule agieren kann, je individueller also die standortspezifischen Entwicklungen werden, desto vielschichtiger muss die Qualitätssicherungsarbeit werden, um „(...)ein Grundmaß an Einheitlichkeit (...)“ zu gewährleisten (Avenarius 2002, S. 58).

Schulaufsicht muss also neben der Beratungsaufgabe als externer Evaluationspartner auch weiterhin dafür Sorge tragen, dass an allen Standorten gegebene Bildungsstandards durch sachgerechte Interpretation in entsprechende Qualitätsmaßstäbe übertragen werden.

Unstrittig erscheint hierbei, dass dieses ein fremdevaluativer Teil von schulischer Qualitätssicherungsarbeit ist. Hierzu setzen die Länder auf zwei teilweise konkurrierende Modelle: Das Schulinspektorenmodell und auf den Aufbau landesweiter Qualitätsagenturen. Mit beiden Modellen wird in den meisten Ländern die Etablierung eines landesweiten Qualitätsrahmens verbunden, der für die Qualitätssicherung die grundlegenden Qualitätsbereiche und zugehörigen Indikatoren bereit stellen soll.

Während die Länder sich bei der Einführung eines Qualitätsrahmens an bestehenden Rahmen (von Q.I.S., Q2E, Bertelsmann) orientieren, bekommt die Einführung durch die internationale Diskussion um einen europäischen Qualitätsrahmen (vgl. EC 2004) eine erweiterte Bedeutung. Langfristig steht zu erwarten, dass Überlegungen zu einem bundeseinheitlichen Qualitätsrahmen durch aufeinander zu laufende Entwicklungen in den Ländern (induktiver Ansatz), durch die Etablierung eines Qualitätsinstituts (institutioneller Ansatz, siehe unten) und durch die europäische Debatte (deduktiver Ansatz) ein neues Niveau erreicht.

Schulinspektorenmodell

Die Verlagerung schulaufsichtlicher Aufgaben auf die neue Ebene der Schulinspektoren wird von vier Ländern als Reformelement für die Qualitätssicherung genannt.

Schulinspektorate rekrutieren ihr Personal dabei aus der Lehrerschaft bzw. aus Mitgliedern der erweiterten Schulleitung, teilweise aber auch aus der Schulaufsicht. Die hierzu verfügbaren Materialien zeigen, dass zumindest teilweise eine sehr stringente Übernahme des Niederländischen Modells (dezentrale Schulinspektion, zentrale Bildungspolitik) angestrebt wird, wobei die Schulinspektion mit sehr umfassenden

⁵² Problematisch erscheint diese Forderung nach Chancengleichheit deshalb, weil sie dem Grundgedanken des zukünftig eigenverantwortlich sich entwickelnden beruflichen Bildungszentrums, sich als Anbieter auf einem Markt zu verstehen, widerspricht. Denn faktisch muss die Selbstständigkeit eines beruflichen Bildungszentrums weiterhin an den Grenzssetzungen des Primates des staatlichen Bildungsauftrages, wie er gerade über Bildungsstandards neu präzisiert wird, enden.

Rechten und Pflichten (Kallbach o. J.) ausschließlich die externe Evaluation wahrnimmt, aber eben nicht die Beratungsarbeit. Dadurch soll vermieden werden, dass durch die Inspektionsarbeit Schulentwicklungsprozesse in ihrem Verlauf präjudiziert werden (und ein Widerspruch zur Idee der eigenverantwortlichen Schulgestaltung entsteht) bzw. die Schulinspektion späterhin ihre eigenen Entwicklungsvorschläge evaluieren muss.

Aufgrund der Dokumentenlage lässt sich nicht immer beurteilen, inwieweit die Schulinspektionen unangekündigt und auf die einzelne Lehrkraft abzielend stattfinden und welche Vereinbarungen hierzu mit den jeweiligen Personalvertretungen getroffen wurden. Deutlich wird, dass es sich hier teilweise um noch nicht vorab verankerte bzw. ausgehandelte Modelle handelt, sondern das Schulinspektorenmodelle bedarfsgerecht aus den Praxiserfahrungen heraus entwickelt werden sollen (bspw. in Niedersachsen, vgl. KM-NDS 2003, S. 28ff.).⁵³ Durch Erfahrungen im Rahmen der Erprobung von Modellen kristallisieren sich aber Grundsätze aus dem Bereich der Evaluationsforschung und –praxis heraus, die dazu führen, dass sich partnerschaftliche und systembezogene Verfahrensweisen durchsetzen. Im Erlassentwurf für Niedersachsen wird das Verfahren für die Durchführung der Schulinspektion inzwischen genauestens festgelegt (Ankündigung 6-8 Wochen vor dem Schulbesuch) und bezüglich des Inspektionsfokus heißt es dazu: „Eine Bewertung einzelner Lehrkräfte findet nicht statt“ (NDSEntwurf 2006, §1, Abs. 3). Das gilt in ähnlicher Weise für Bayern.

Die auf das Ergebnis der Schulinspektionen aufbauende Beratungsarbeit soll durch Landesinstitute (und die Schulaufsicht) geleistet werden, die anders als bislang nicht mehr die zentrale Lehrerfort- und Weiterbildung in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellen, sondern die Prozessbegleitung bei der Schulentwicklungsarbeit. Dass sich Landesinstitute dieser Aufgabe verstärkt widmen sollen, gaben dabei unabhängig vom Vorhandensein eines Schulinspektionssystems fünf der befragten Länder an. Die Prozessbegleiter bzw. Organisationsentwickler werden von den befragten Lehrkräften und Schulleitungen dabei als sehr hilfreich für die Bewältigung der Schulentwicklung angesehen.

Aufbau landesweiter Qualitätsagenturen (vgl. Fall C und E)

Ein weiteres Modell neben der Schulinspektion ist das Modell der landesweiten Qualitätsagentur. Hierbei wird der Zuständigkeitsbereich der Landesinstitute, die bislang die Aufgaben der Referendarausbildung und der Lehrerfort- und weiterbildung originär wahrgenommen haben, um die Aufgabe der schulischen Qualitätsentwicklung erweitert. „Schulische Qualitätsentwicklung“ meint dabei zum einen die Beratung zu Organisation, Inhalte, Formen und Ziele schulischer Entwicklungsarbeit, zum anderen organisieren die Institute selbst externe Evaluationsmaßnahmen. Entsprechende Namensänderungen der Landesinstitute der Länder zeigen die hohe Gewichtung, die dieser Aufgabenveränderung durch die Länder zugemessen wird.

Ein konzeptioneller Nachteil dieses Modells ist zweifellos die (auch bei getrennten Abteilungen im Institut) Außenwirkung, dass Beratung und Evaluation zentralisiert

⁵³ Der Erlassentwurf „Schulinspektion in Niedersachsen“ befand sich zum Zeitpunkt der Berichtsstellung in der bis zum 3.2.2006 andauernden Anhörungsphase.

sind und ihnen somit eine gegenseitige Abhängigkeit unterstellt werden kann. Zugleich ergibt sich als konzeptioneller Vorteil aus dieser organisatorischen Bündelung eine hohe Synergie hinsichtlich möglicher Beratungs-/Lösungsansätze bzw. der geeigneten Evaluationsstrategien.

Wesentlich erscheint hierbei, dass Qualitätsagenturen abgekoppelt sind von der bildungspolitischen Grundsatzarbeit, also z. B. der Formulierung von Bildungsstandards. Denn nur dadurch ist gewährleistet, dass der bildungspolitische Konsens unabhängig von Evaluierbarkeit oder Entwicklungslinien in der Schulentwicklung gefunden wird und dadurch eine tatsächliche Richtzielvorgabe entsteht, die sich nicht an der Schulentwicklungsarbeit orientiert, sondern die Schulentwicklungsarbeit bestimmt.

Demgegenüber soll das neu geschaffene Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB, An-Institut der Humboldt-Universität Berlin, vgl. <http://www.iqb.hu-berlin.de/>) vor allem die Weiterentwicklung, Operationalisierung, Normierung und Überprüfung von Bildungsstandards verfolgen und damit die nationale Vergleichbarkeit und Anwendbarkeit von Standards sicherstellen. Das von den 16 Ländern getragene Institut befasst sich auf wissenschaftlicher Basis mit der

1. Generierung von Aufgabensammlungen zur Operationalisierung der Standards.
2. Formulierung von Kompetenzmodellen. Hier wird konkret für einzelne Fächer beschrieben, welche Kompetenzen die Schüler und Schülerinnen zu einem definierten Zeitpunkt erreicht haben sollen.
3. Formulierung von Vergleichsaufgaben. Diese Aufgaben sind geeignet, das Erreichen bestimmter Kompetenzen durch die Schüler und Schülerinnen zu erfassen.
4. Erarbeitung von computergestützten Test-, Auswertungs- und Rückmeldesystemen.

Die Rolle dieses Instituts bei der Einführung nationaler Bildungsstandards für die berufliche Bildung ist unter Berücksichtigung der Tatsache, dass noch kaum konstruktive Überlegungen zu einer Übertragung dieser vier Kernpunkte auf den beruflichen Kontext angestellt wurden, noch reichlich unklar.

7 Entwicklungsperspektiven für berufsbildende Schulen

Die Entwicklung berufsbildender Schulen hin zu eigenständig agierenden lernenden Organisationen wird in Deutschland mit hoher Intensität vorangetrieben. Es lassen sich sehr viele Entwicklungsstränge identifizieren, die eine eher heterogene Ausrichtung bei ähnlich gelagerter Zielsetzung haben. Versucht wird, Eigenständigkeit über eine veränderte Außensteuerung auf der einen Seite und über Initiativen aus der Schule heraus herzustellen, auszubauen und abzusichern. Initiatoren sind die Ministerien und die Agierenden in den beruflichen Schulen. Kennzeichen für berufsbildende Schulen als lernende Organisationen sind allerdings nicht griffig und vielfältig interpretierbar. „*Ein Ding, das da heißt >lernende Organisation<, gibt es nicht*“, hat 1995 schon Senge (2003, S. 501) festgehalten und betont, dass es immer um eine Gruppe von Menschen geht, die einander brauchen, um etwas zu erreichen. Eine lernende Organisation ist eine Vision und es ist entscheidend, welche davon die Lehrkräfte in den berufsbildenden Schulen haben. Ist es wirklich die Eigenständigkeit bzw. das eigenständige Agieren und durch welche Entwicklungen soll diese erreicht werden? Das scheint noch keineswegs geklärt zu sein und unterschiedliche Zielsetzungen der Beteiligten aus Politik, Landesverwaltungen und Schulen erschweren die Skizzierung eines klaren Bildes. Markante Eckpunkte sind derzeit besonders durch die Verlagerung von Verantwortung in den Bereichen „Steuerung“, „Qualität“, „Personal“, „Finanzen“ und „Bildung“ gegeben, die berufsbildende Schulen mitgestalten und gleichzeitig bewältigen müssen.

Die zugrunde liegenden Entwicklungsprozesse befinden sich in einem Erprobungsstadium und sind von Diskussionen über die geeignetsten Maßnahmen, Projekte und Initiativen begleitet. Welcher Weg der erfolversprechendste und wirkungsvollste ist, kann nach den vorliegenden Erfahrungen nicht beantwortet werden, weil die in diesem Bericht dokumentierten Entwicklungen überwiegend aus Planungen, Reformen und Umstrukturierungen der letzten drei bis fünf Jahre resultieren. Die Umsetzung ist noch in vollem Gange, steht für manche Reformen noch ganz am Anfang, und langfristige Wirkungen der Veränderungsprozesse sind noch nicht absehbar. Es lassen sich aber Perspektiven aufzeigen, die aus der Analyse der Entwicklungen und aus ersten Erfahrungen resultieren.

Die Weiterentwicklung berufsbildender Schulen zu eigenständig agierenden lernenden Organisationen stellt hohe Anforderungen an die Lehrerkollegien und erfordert ein kluges Ausbalancieren zwischen unterrichtlicher Qualitätssicherung und der Wahrnehmung deutlich darüber hinaus gehender Aufgaben.

Es war bisher eine Selbstverständlichkeit, dass die Hauptaufgabe von Lehrkräften an beruflichen Schulen darin bestand, qualitativ hochwertigen Unterricht sicher zu stellen. Mit der zunehmenden „Öffnung der Schulen“ und deren stärkeren Einbindung in einen regionalen Berufsbildungsdialog (u.a. nach BBIG 2005, §77) werden nicht nur die organisatorischen Rahmenbedingungen für Schulen komplexer und die Kooperationsbeziehungen mit dem Umfeld (Industrie, Handwerk, Gewerkschaften, Verbände, Eltern u.a.) intensiver, sondern es gibt auch Rückwirkungen auf den Unterricht, die dazu zwingen, diesen anders als bisher zu „managen“ und umfassender didaktisch-methodisch zu reflektieren. Bereits dieses bedeutet für Lehrkräfte deutlich erweiterte Aufgabenzuschnitte, die zur Herausbildung einer neuen Balance zwischen dem Unterrichten auf hohem Qualitätsniveau und der Beteiligung an der Gestaltung der regi-

onalen Einbindung herausfordern. Letzteres hat in erster Linie eine intensivere Zusammenarbeit mit den verschiedenen Partnern berufsbildender Schulen zur Konsequenz, was Auswirkungen für die unterrichtliche Arbeit nach sich zieht.

Lehrkräfte sind aufgefordert, sich diesen Anforderungen zu stellen und sie für den Unterricht nutzbar zu machen. Gleichzeitig sind sie gefordert, als Repräsentanten der Schule gegenüber den Partnern aufzutreten, um die Bildungsansprüche der Schule überzeugend zu vertreten. Dieses Wechselverhältnis zieht einen neuen und erweiterten Gestaltungsspielraum für berufsbildende Schulen und Lehrkräfte nach sich, den es zu nutzen gilt. Die Erweiterung des Aufgabenspektrums von Lehrkräften erfordert in einem ersten Schritt, dass die Voraussetzungen zur Nutzung der neuen Gestaltungsspielräume geschaffen werden, bevor mit Maßnahmen der Qualitätssicherung angesetzt wird. Zu den Voraussetzungen gehören:

- Vorbereitung der Lehrkräfte auf die neuen Aufgaben in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung;
- Teambildung unter Einbindung außerschulischer Partner als wesentliche Maßnahme in der Lehrerfortbildung und inneren Schulentwicklung;
- Entwicklung bzw. Weiterentwicklung von Kooperationsmodellen zur Abstimmung von Unterricht und betrieblicher Ausbildung sowie Ausbau von Partnerschaftsmodellen.

In zahlreichen Ländern werden Modellversuche, Schulversuche, Schulprojekte oder Verwaltungsreformen durchgeführt, die sehr weitgehende Ziele verfolgen und deutlichen Einfluss auf die Verantwortungsübernahme und Selbständigkeit von Schulen haben. Es gibt jedoch kaum Anzeichen dafür, dass der Staat die Verantwortlichkeiten vollständig an die Schulen verlagert.

Eine stärker aus eigener Initiative agierende berufsbildende Schule hat nicht immer ein „mehr“ an Verantwortung und umgekehrt bedeutet eine Verantwortungsverlagerung auf die Schule nicht unbedingt, dass damit eine erhöhte Eigenständigkeit einhergeht. Dass sich hierin Widersprüchlichkeiten von Reformen zeigen können ist naheliegend, wie auch bereits der Schulpädagoge Strittmatter festgestellt hat. Mit Blick auf eine weit reichende Verantwortungsverlagerung auf die Schulen betont er:

„Es macht nur dann Sinn, Verantwortung im Zusammenhang mit der Zuweisung von Macht zu bemühen, wenn auch Haftbarkeit damit verbunden und (dies d. V.) praktikabel ist. Andernfalls soll man von Zuständigkeiten, vom Bemühen um das Erfüllen von Standards etc. sprechen“ (Strittmatter 2005, S. 9).

Die bisherigen „Reformansätze“ zur Weiterentwicklung berufsbildender Schulen stehen in der Summe in einem Spannungsfeld zwischen Maßnahmen zur Optimierung der staatlichen Verantwortung auf der einen Seite und zur deutlichen Rücknahme staatlicher Zuständigkeiten zugunsten einer Verantwortungsverlagerung an Schulen auf der anderen Seite. Neben den strukturellen Reformansätzen, die stets mit Hilfe von Regelungen (Gesetze, Erlasse, Verordnungen) und Unterstützungsmaßnahmen umgesetzt werden, spielen die Initiativen aus den Schulen heraus inzwischen eine nicht mehr zu übersehende, wichtige Rolle. Zwischen den beiden Einrichtungen, Ministerien auf der einen und Schulen auf der anderen Seite, besteht zwar eine direkte Abhängigkeit, weil die Handlungsspielräume der berufsbildenden Schulen durch die Ministerien bestimmt werden. Allerdings ist der Innovationswille einzelner Schulen oft

sehr ausgeprägt, so dass zahlreiche Initiativen vor Ort – oft in enger Zusammenarbeit mit dem Schulträger – entstehen und Handlungsspielräume geschaffen werden, von denen Druck auf die Ministerien ausgeht. Auffällig ist bei diesen Bemühungen, dass beteiligte Schulen dabei auf Gestaltungsspielräume zielen, die sie als einzelne Schule anstreben und die kaum noch zur Nachbarschule transferierbar sind, weil dort bereits wieder andere Rahmenbedingungen relevant sind. Solche Entwicklungen widersprechen deutlich den oft landesweiten Bemühungen zur Einführung einheitlicher und standardisierter Qualitätsmanagementsysteme. Allerdings entsteht durch diese Entwicklungen ein neues Spannungsverhältnis, eine neue Auseinandersetzung um den „besten Weg“ der Qualitätsverbesserung an Schulen, den es noch aufzulösen gilt.

Erhalten berufsbildende Schulen neue Zuständigkeiten, ist zu prüfen, ob sie die Verantwortung für diese übernehmen können und in welchem Umfang Verantwortungsverlagerung notwendig wird. Zuständigkeit und Verantwortung sollten stets gleichzeitig verlagert werden.

Zur Absicherung und Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit sollte die Individualität der Entwicklung der Einzelschule Berücksichtigung finden. Eine zu hohe Standardisierung der Qualitätsinstrumente kann Entwicklungsprozesse der berufsbildenden Schulen und schuleigene Bemühungen um den Aufbau eines für die Schule passenden Qualitätsmanagementsystems behindern. Insbesondere muss die Passfähigkeit externer Evaluationen sowie verpflichtender interner Evaluationen mit in der Schule entwickelten Evaluationsansätzen hergestellt werden.

Zahlreiche Erlasse dienen nach wie vor dem Zweck, eine enge und damit kalkulierbare Regelungsdichte bei der Steuerung berufsbildender Schulen sicher zu stellen. Die hohe Erlassdichte behindert die Reformprozesse und reformwillige Schulen, stärkt den top-down-Prozess und lässt damit die Frage offen, ob sich Schulen zukünftig hin zu mehr Eigenständigkeit entwickeln werden.

Berufsbildende Schulen müssen durch ihre Arbeit Anforderungen aus zahlreichen Erlassen und Verordnungen erfüllen. Konsequenz daraus ist, dass in vielen Ländern die Reformen selbst „top-down“ über Erlasse und Verordnungen gesteuert werden. Diese können bestehende Erlasse außer Kraft setzen (meist mit zeitlicher Beschränkung oder nur für bestimmte Reformschulen) oder modifizieren. Das Ordnungsregelwerk kann dabei bis zu 500 Verordnungen und weit über 1000 Seiten umfassen und schränkt die Handlungsfreiheit der einzelnen berufsbildenden Schule ein, weil formale Fragen vor den inhaltlichen Fragen stehen. Eine weitreichende Maßnahme zur Steigerung der Handlungsfreiheit ist die Erlassbereinigung. Überflüssige Erlasse und Verordnungen werden dabei außer Kraft gesetzt. In nahezu allen Ländern wird an Erlassbereinigungen gearbeitet. Ob dieses zu einer spürbaren Rücknahme der Regelungsdichte führt ist noch offen.

In Schleswig-Holstein wurden mit dem „Deregulationserlass“ (2003) prinzipiell alle das Schulwesen betreffenden Richtlinien und Erlasse zum 01.01.2004 außer Kraft gesetzt und zukünftige Verordnungen auf eine Laufzeit von fünf Jahren begrenzt. Jedoch wurden im genannten Erlass gleichzeitig (und damit typisch für das Verordnungswesen) prinzipielle Fragen von personalrechtlicher Bedeutung oder die Ausführung des Haushalts- und Stellenplans sowie die Prüfungen betreffend als Ausnahmen fest geschrieben. Zusätzlich wurden weitere 94 Erlasse als Ausnahmen definiert. In Bayern sind dagegen Erlassbereinigungen überhaupt nicht beabsichtigt.

Zwischen diesen beiden Positionen stehen die weiteren Länder in dieser Frage, die meist an Verwaltungsreformen geknüpft ist. Neben der Erlassbereinigung wird in den Ländern zudem an Verfahrensvereinfachungen gearbeitet, bei denen ein flexibler Umgang mit bestehenden Erlasslagen erreicht werden soll. Die zahlreichen Einschränkungen weisen allerdings eher darauf hin, dass die Erlassbereinigungen auch dort, wo sie verfolgt werden, nicht zu großen Fortschritten führen werden, weil es zu viele Verknüpfungen unterschiedlicher Erlasslagen gibt, die sich gegenseitig kaum bzw. gar nicht auflösen lassen und die Ministerien auch nicht die Macht haben, Erlasse vollständig außer Kraft zu setzen.

Eine Rücknahme der Anzahl der Erlasse zur Regelung der Schulen bedeutet gleichzeitig eine höhere Verantwortungsübernahme und ein erweitertes Aufgabenspektrum für die Schulen. Dafür benötigen Schulen Unterstützungssysteme, um die zusätzlichen Aufgaben bewältigen zu können. Solche sind jedoch bisher nur in wenigen Ländern (max. 5) vorgesehen.

Neben den Modell- und Schulversuchen sind es vor allem die Gesetzgeber der Länder, die darüber entscheiden, welche Entwicklungen für berufsbildende Schulen hin zu eigenständig agierenden Organisationen akzeptabel sind.

Eine Analyse der Schulgesetze legt zuallererst nahe, dass

- a) die Rücknahme der staatlichen Steuerung durch Verschlankung der Gesetze zwar erfolgt, die Schulen jedoch nicht in eine „völlige Freiheit“ entlassen werden und
- b) in den einzelnen Ländern der Tiefgang der Reformen und der Regelungsdichte auch bei neueren Schulgesetzen sehr unterschiedlich ausgeprägt ist.

Allen Ländern kann bescheinigt werden, dass sie die Notwendigkeit erkannt haben, aufgrund des wirtschaftlichen Strukturwandels eine Öffnung der berufsbildenden Schulen durch erweiterte gesetzliche Regelung zu unterstützen und den Schulen mehr eigenständigen Gestaltungsspielraum einzuräumen. Allerdings sind nicht nur die initiierten gesetzlichen Regelungen davon geprägt, den Schulen mehr Verantwortung und mehr Unabhängigkeit von den staatlichen Organen zu geben, sondern es wird deutlich, dass der Staat nach wie vor die übergeordnete Zuständigkeit für sich beansprucht. Das kommt besonders darin zum Ausdruck, dass mit Hilfe von Modellversuchen sehr weitgehende Modelle von den teilnehmenden Schulen im Sinne von „eigenständig agierenden lernenden Organisationen“ entwickelt und auch überzeugend verfolgt werden, dortige Erkenntnisse jedoch nur in sehr moderater Form Eingang in alle Schulen eines Landes oder in Systemveränderungen finden.

Mit Blick auf die Budgetierung der Schulen von Seiten der Schulträger ist allerdings festzustellen, dass es hier einen deutlichen Trend gibt, die Budgetverwaltung den Schulen zu überlassen. Hinderlich ist dieser Entwicklung eher, dass Schulen darauf nicht vorbereitet sind und nicht über das dafür notwendige Personal und die Instrumente verfügen.

Die in den einzelnen Ländern eingeleiteten Entwicklungsprozesse folgen nicht alle explizit dem Etikett „Reformprojekt“. In einigen Ländern werden die Verwaltungsreformen genutzt, um die Schulgesetze zu verändern und um mit diesem Schritt eine „Öffnung der Schulen“ zu unterstützen. „Selbstständigkeit der Schulen“ und „Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit“ sowie die damit verbundenen Implikationen

finden in einigen Ländern durchaus geräuschlos Eingang in die Schulgesetze und beeinflussen entsprechend die Rechts- und Regelungslage (siehe Abschnitt 5.3).

Diese Etappe ist sicher eine ausgesprochen wichtige, um einen Beitrag für die Weiterentwicklung berufsbildender Schulen zu leisten. Allerdings, und das ist nicht gerade unbedeutend, handelt es sich dabei um klassisches Verordnungshandeln, das bei Weitem nicht sicherstellen kann, dass diese Entwicklungen von den Lehrerkollegien im Ansatz angenommen werden, weil sie in der Regel völlig unvorbereitet Betroffene solcher Schritte sind. Zudem wird allein über Verwaltungsschritte nicht ausreichend vermittelt, dass Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten, Aufgabenprofile oder die Qualität der Arbeit mit verändert werden, so dass sich das Lehrerhandeln in solchen Fällen kaum mitentwickeln dürfte. Erhebungen in ausgewählten Ländern (BW, HB, NI, SH, TH) belegen, dass auch bei den mit viel politischem Rückenwind initiierten Veränderungsprozessen rund ein Drittel der Lehrkräfte nicht erreicht wird und ein Drittel nicht für eine aktive Beteiligung zu gewinnen ist. Es ist hinreichend bekannt, dass Veränderungsprozesse von einem Teil der Betroffenen getragen, einem weiteren Teil geduldet und einem dritten Teil abgelehnt werden, auch wenn sie bottom-up angelegt sind. Der dritte Teil darf eine „kritische Masse“ nicht überschreiten, wenn die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit solcher Prozesse nicht gefährdet werden soll. „Betroffene sollen zu Beteiligten“ gemacht werden heißt ein Postulat aus dem Change Management. Realisieren lässt sich das nur, wenn möglichst viele Betroffene Veränderungen selbst mitgestalten. Befähigung und Motivation (vgl. Giebenhain 2004, S. 189) sind Schlüsselfaktoren für eine erfolgreiche Schulentwicklung. Aus den Fallstudien wissen wir, dass sich Personen aus allen drei angesprochenen Gruppierungen teilweise temporär an Veränderungsprozessen beteiligen, dies jedoch den Gesamtprozess in den berufsbildenden Schulen nicht absichert, sondern Möglichkeiten für eine systematische Mitgestaltung geschaffen werden müssen.

Um eine Schulentwicklung hin zu mehr Eigenständigkeit zu betreiben, ist es unbedingt erforderlich, dieses nicht in Form lautlosens Verwaltungshandelns zu tun, sondern Schulen und deren Kollegien in diesen Prozess zu integrieren und sie nicht nur an ausgewählten Entwicklungen teilhaben zu lassen, sondern deren Mitgestaltungskompetenz einzufordern. Die sich dadurch ergebende Chance, nämlich die Kompetenz der Lehrkräfte für die Entwicklungsschritte zu nutzen, sollte nicht verтан werden.

Alle an den berufsbildenden Schulen eingeleiteten Reformprozesse verfolgen die Absicht, die Qualität des Unterrichts und der schulischen Arbeit zu verbessern. Die Schulen fordern im Gegenzug mehr Personal- und Finanzverantwortung ein, um den Qualitätsentwicklungsprozess eigenständiger gestalten zu können.

Die traditionelle berufliche Schule konzentrierte sich auf die pädagogische Arbeit und akzeptierte die übergeordnete Steuerung und Kontrolle durch Organe des Staates. Inzwischen wird von den Schulen ein „Mehr an Qualität für das gleiche Geld“ gefordert, was überwiegend über eine verstärkte Verlagerung von Verantwortung an Schulen erreicht werden soll. Dieses stößt auf grundsätzliche Unterstützung durch die Schulen, ist jedoch nicht ohne verbesserten Ressourceneinsatz für die neuen Aufgaben machbar. Der sich abzeichnende Konflikt – „mehr Qualität bei gleichen Ressourcen“ – muss aufgelöst werden, um die doppelte Qualitätsverbesserung – nämlich des Unterrichts und der schulischen Arbeit – einzulösen.

Die vereinfachte Formel muss also lauten: Verbesserung der Qualitätsarbeit an beruflichen Schulen durch Übernahme von mehr Verantwortung bei angepassten Ressourcen. Der Kern der „neuen“ Verantwortung von Schulen ist nicht, dass sie allein über mehr Personal- und Finanzverantwortung verfügen. Vielmehr ist nach wie vor und vor allem das Kernanliegen, eine hohe Qualität des Unterrichts und damit der Ausbildung sicher zu stellen. Dafür wird inzwischen verstärkte Rechenschaft von den gesellschaftlichen Kräften gefordert. Ausdruck dieser Entwicklung sind Evaluationen, tiefer gehende Schulinspektionen, transparenterer Umfang mit statistischen Bildungsdaten u.a.

Die Entwicklungsschritte hin zu mehr Verantwortung an Schulen, Rahmensteuerung durch staatliche Organe und Outputqualität der Schulen sind so auszubalancieren, dass eine Qualitätsverbesserung schulischer Arbeit gesichert wird.

Eine zunehmende Verpflichtung zur Rechenschaft erfordert neue Management- und Gremienstrukturen, um eine breite Beteiligung bei der schulischen Arbeit und der Verantwortungsübernahme zugunsten hoher Qualität zu erreichen.

Berufliche Schulen der Zukunft werden, wie die vielen Modellvarianten zu deren Entwicklung zeigen, das Verhältnis von pädagogischer und administrativer Leitungsverantwortung neu entwickeln müssen. Das gilt umso mehr, als sie weit stärker in Legitimationsverpflichtungen stehen. Sie legitimieren sich gegenüber

- den Leistungen der nachfragenden Schülerinnen und Schülern,
- den nachfragenden und in die Lernprozesse vieler beruflicher Bildungsgänge einzubeziehenden Betrieben,
- den Organisationen der Wirtschaft auf Arbeitnehmer- und Arbeitgeberseite und nicht zuletzt
- den kommunalen und staatlichen Verantwortlichen.

Dies wird neue Formen der Kommunikation, neue Gremienstrukturen und neue Formen der Gremienarbeit erfordern. Zugleich wird sich die Rolle der Lehrkraft verändern: Zur Aufgabe als inhaltlicher und pädagogischer Fachmann kommt die Rolle des Schulentwicklers und ein Mehr an Verantwortung hinzu.

Lehrkräfte müssen sich bezogen auf diese neue Rollenverteilung im System der beruflichen Schulen neu definieren, sich vor allem stärker untereinander und mit den betrieblichen Ausbildern vernetzen sowie eine nach außen kommunikativere Rolle einnehmen. Dies wird auch auf die zu realisierenden Arbeitszeitmodelle Auswirkungen haben. Ferner werden die beruflichen Schulen durch die weiter entwickelten Aufgaben andere Mindestgrößen als bisher haben müssen. Welche es konkret sein werden, wird einerseits von dem Volumen der tatsächlich übertragenen Aufgaben, andererseits von der – auch räumlichen – Stellung im Bildungsnetzwerk einer Region abhängen. Mit der Beteiligung der Wirtschaft und insb. von Arbeitgebern und Arbeitnehmern in schulischen Gremien (Verwaltungsrat in SH; Schulvorstand in HH, Landesschulbeirat in HE, MV, beratend in der Gesamtkonferenz in NI, ST, Schulausschuss in RP) wird die Kooperation und die Ausrichtung der schulischen Arbeit auf ein neues Qualitätsniveau gestellt.

Die sehr unterschiedlichen Entwicklungsansätze der Länder zeigen, dass es auf eine Verzahnung beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung sowie eine Steigerung der Handlungsspielräume und Entscheidungsfreiheiten der berufsbildenden Schulen ankommt, die auch unabhängig von einer Rechtsfähigkeit erreicht werden kann.

Die Entwicklungen in den berufsbildenden Schulen zeigen, dass eine Öffnung nach außen und stärkere Vernetzung in der Region möglich ist, ohne dass grundsätzlich Schulen Rechtsfähigkeit dafür benötigen (etwa in Bayern). Eine veränderte Rechtsstellung berufsbildender Schulen (Rechtsfähigkeit) ist letztlich nur dann unabdingbar, wenn sich die Schule als Bildungsdienstleister unter Marktbedingungen betätigen soll. Im Klartext geht es darum, ob berufsbildende Schulen Weiterbildung für Unternehmen in der Region anbieten sollen und zu welchen Konditionen dies gegebenenfalls geschehen kann (i.d.R. unter den Bedingungen einer Vollkostenrechnung).

Avenarius hat zu obigem Zusammenhang zwei Fragen benannt (2002b, S. 87), und zwar eine nach dem Zweck eines Kompetenzzentrums und eine nach der erforderlichen Rechtsform:

- Handelt es sich bei den Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken um Schulen? (Frage nach dem Zweck)
- Können die geplanten regionalen Kompetenzzentren die ihnen zugewiesenen Aufgaben in der traditionellen Rechtsform der nichtrechtsfähigen Anstalt erfüllen? (Frage nach der Rechtsform)

In nahezu allen Ländern werden die regionale Vernetzung und die Öffnung der Schulen inzwischen in den Schulgesetzen berücksichtigt. Als Kompetenzzentren mit prinzipiell neuen Aufgaben sollen sie nicht agieren, jedoch sind in den Schulgesetzen Öffnungsklauseln – so wie sie Avenarius angedeutet hat – für die Übernahme von Weiterbildung erkennbar, ohne dass dafür eine Veränderung der Rechtsform notwendig wäre (Berlin, Bremen, Hessen, Sachsen, Sachsen-Anhalt). Als zentrale Partner der regionalen Bildungslandschaft können berufsbildende Schulen also mit unveränderter Rechtsstellung agieren, jedoch wird dies von den Ministerien gar nicht so massiv angestrebt, wie es die öffentlichen Debatten glauben machen wollen (vgl. S. 42ff.). Problematisch ist die Tatsache, dass berufsbildende Schulen ohne Rechtsfähigkeit mit einer „geliehenen“ Eigenständigkeit agieren (Avenarius 2002b, S. 87). Schulen werden nicht aus eigenem, sondern aus übertragenem Recht tätig. Hieraus erwachsen Abhängigkeiten vom Schulträger und vom Land, die die Flexibilität der Schulen wieder erheblich einschränken können.

Berufliche Schulen und Behörden stehen vor einer bedeutenden Verzweigungssituation: Sollen Schulen als Weiterbildungsanbieter auf dem Markt auftreten oder bleibt dieses Feld ein Tabu? Je nach verfolgter Strategie muss über die Rechtsfähigkeit der beruflichen Schulen mit entschieden werden, was einiges an Konsequenzen nach sich ziehen wird.

Für die Betätigung auf dem Weiterbildungsmarkt könnte sich bspw. das Modell des BBZ Sulzbach aus dem Saarland durchsetzen, nämlich die Gründung einer gemeinnützigen GmbH (vgl. www.foege.de) für Aufgaben, die nicht dem staatlichen Bildungsauftrag dienen und eine klare (wirtschaftliche) Trennung zwischen staatlichen und privaten Betätigungsfeldern nach sich zieht.

Für die Verzahnung zwischen beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung sprechen eher inhaltliche Argumente, die im Rahmen von Fallstudien hervorgebracht wurden: Lehrkräfte erhalten die Möglichkeit, durch Betätigung in der Weiterbildung ihre fachliche Kompetenz leichter aufrecht zu erhalten und auszubauen, Innovationen in Zusammenarbeit mit Unternehmen voran zu treiben und Erkenntnisse aus dem erweiterten Betätigungsbereich in der Erstausbildung zu verwerten. Auch Unternehmen schätzen insbesondere die berufspädagogischen Kompetenzen, die in berufsbildenden Schulen verfügbar sind und begrüßen (im Gegensatz zu den Kammern, die hier größere Zurückhaltung üben) eine Betätigung der Schulen im Bereich der Weiterbildung, auch weil Lehrkräfte und Fachkräfte oftmals noch aus der Erstausbildung einander bekannt sind.

Ob sich die Eigenständigkeit berufsbildender Schulen erhöht, wenn sie rechtsfähig sind, ist eine bisher empirisch nicht geklärte Frage. Das Auferlegen von Rechenschaftspflichten (Kaufmännische Buchführung, verpflichtende interne Evaluation, Externe Evaluation, Schulinspektion, Einführung eines Qualitätsmanagementsystems, Erhebung von Leistungsdaten etc.) kann – das lässt sich anhand der Fallstudien deutlich benennen – die gewonnenen Freiheiten und Entscheidungsmöglichkeiten mehr als aufheben. Es muss also nach Synergien und Optimierungen von Abläufen gesucht werden, wenn die Rechtsfähigkeit von berufsbildenden Schulen die beabsichtigten Wirkungen entfalten soll.

Ein Beispiel: Berufliche Bildung wird auch auf Grund unterschiedlicher Zuständigkeiten in den Ministerien zum Teil noch nicht als eine Einheit angesehen, für die bis hin zur Frage der Ausstattungsfinanzierung von Institutionen nach synergetischen Lösungen gesucht wird. Dies zeigen die Paralleldiskussionen um die Weiterentwicklung der Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS) zu Kompetenzzentren, die bis auf den formalen Hinweis auf die Notwendigkeit einer Kooperation – zwischen BS und ÜBS – keine abgestimmten Initiativen mit Blick auf das Gesamtsystem „Berufliche Bildung“ hervorgebracht haben.⁵⁴

Lehrerkollegien an beruflichen Schulen sind hoch motiviert in der Erarbeitung von Schulprogrammen und den damit verbundenen Zukunftsvisionen. Sie erfassen bei deren Umsetzung die Komplexität von Schule und dessen Umfeld genauer und haben zunehmend Schwierigkeiten, geradlinige Implementierungsstrategien durchzuhalten.

Anfang dieses Jahrzehnts war eine regelrechte Aufbruchstimmung feststellbar, als es darum ging, Schulprogramme oder Leitbilder für die Schulen zu erstellen. Es gab nicht nur eine vielfältige Beteiligung der Kollegien und Schulleitungen daran, sondern regelrechte Motivationsschübe mit dem Ziel, Schule neu zu gestalten. Das Interesse war, Antworten auf die neuen Herausforderungen, die durch einen massiven Strukturwandel der handwerklichen und industriellen Arbeitswelt zu Stande kamen, zu finden, um schulische Arbeiten wieder zu einer besseren Akzeptanz zu verhelfen. Die Schulprogramme fokussierten in der Regel die Aufgaben der Schule auf zentrale Felder wie „Partnerschaften und Außenbeziehungen“, „Lernen und Lehren“, „Organi-

⁵⁴ vgl. BMBF 2001, aktuelles Förderprogramm unter <http://www.bmbf.de/foerderungen/5210.php>. Die Diskussion über die Weiterentwicklung von ÜBS und BS zu Kompetenzzentren und regionalen Berufsbildungszentren wird bis auf den formalen Hinweis auf eine notwendige Kooperation unabhängig voneinander geführt.

sation und Management“, „Professionalität und Personalentwicklung“, „Ausstattung“ und anderes. Bei den ersten Umsetzungsschritten wurde allerdings ein Doppelkonflikt deutlich:

1. Schulen haben gar nicht mit den rechtlichen Spielraum, um alle diese Aufgaben in der gewünschten Eigenständigkeit wahrzunehmen und
2. die Kollegen erkannten, dass die Umsetzung der Schulprogramme nicht nur vielfältigere und umfangreichere Aufgaben nach sich ziehen, sondern jede einzelne Lehrkraft verstärkt in ein politisches Spannungsfeld rückt, das durch die Öffnung der Schulen nicht zu vermeiden war.

Diese Konflikte sind bis heute noch nicht aufgelöst und haben zur Konsequenz, dass 1/3 der Kollegien Schulentwicklung und die Einlösung der Schulprogramme ablehnt, ein weiteres Drittel verhält sich dazu eher neutral und nur das letzte Drittel identifiziert sich mit der aktiven Umsetzung.

Um die eingeleiteten Entwicklungsprozesse nicht zum Erliegen zu bringen ist es notwendig, sehr sorgfältig auszubalancieren, wie der künftige gesetzliche Rahmen für Schulen genauer ausgestaltet werden soll und es sind an der Basis, in jeder einzelnen Schule Entwicklungsprozesse von innen heraus einzuleiten, die das Kollegium auch mitträgt. Nur bottom-up Prozesse scheinen Erfolg zu versprechen und garantieren, dass der Unterricht und dessen Verbesserung Zentrum des Handelns bleibt.

Öffnung der Schulen, Schulentwicklung und mehr Selbständigkeit für berufliche Schulen darf von Ministerien und Behörden nicht dahingehend uminterpretiert werden, dass damit ungezügelter Aufgabenverteilungen „nach unten“ erfolgen, ohne die Ressourcenfrage zu klären. Aufgabenverlagerung und Ressourcenverteilung sind als Einheit zu sehen und zu klären.

Die ursprünglich vor allem von Schulen gewünschte Entwicklung hin zu mehr Selbstständigkeit hat inzwischen in einigen Regionen und Ländern ein Stadium erreicht, so dass in Schulen sogar ein Qualitätsverlust statt einer Qualitätsverbesserung als Folge aller Veränderungen befürchtet wird. Der Grund dafür ist eine oft unkoordinierte Aufgabenverlagerung von den Behörden in die Schulen, die auch die Grundstücksverwaltung, Bausanierung, Entsorgung, Datenschutzregelungen, Versicherungsverträge und vieles mehr einschließen. Zu Recht halten die Schulen dagegen, dass sie mit dieser Aufgabenvielfalt und ohne entsprechende Personalausstattung überfordert sind. Finden solche Aufgabenverlagerungen unkoordiniert statt, führt das zwangsläufig zu einer Überforderung der Schulen und der Lehrkräfte und hat Qualitätsverluste beim Unterricht zur Folge. Nur ein abgestimmter Entwicklungsprozess zwischen Ministerien, Behörden und Schulen garantiert die notwendigen iterativen Schritte, um die Schulen erfolgreich aus einer starken Abhängigkeit zu entlassen und so zu unterstützen, dass Unterricht deutlich verbessert wird und Lernzuwachs bei den Schülerinnen feststellbar ist. Beliebige Aufgabenverlagerungen haben eher zur Konsequenz, dass der gesamte Entwicklungsprozess umgekehrt wird und letztlich weder Schule noch Behörden von diesem Prozess profitieren, weil die Aufgabenverteilung und Zuständigkeiten nicht geklärt sind.

Schulentwicklung muss zu mehr Eigenverantwortlichkeit der Lehrkräfte führen. Es reicht nicht, wenn Schulleitungen Verantwortung an Stelle von Behörden übernehmen.

Schulentwicklung wird oft darauf verkürzt, dass Schulleitungen ein Mehr an Verantwortung übernehmen und damit an die Stelle der Behörde treten. Schulentwicklung so verstanden zieht ein höheres Konfliktpotenzial in Schulen nach sich und verhindert die Beteiligung von Lehrkräften am Entwicklungsprozess.

Schulentwicklung kann nur heißen, dass sich Schulen von innen heraus auf den Weg machen und dass alle am Prozess Beteiligten Verantwortung übernehmen und ihre Interessen vertreten. Für Lehrer heißt dieses, dass sie alles tun müssen, um die Qualität von Unterricht zu verbessern und für Schulleitungen heißt dieses, dass sie den Rahmen für besten Unterricht in den verschiedensten Schulformen schaffen müssen. Der Gesamtprozess ist von den Ministerien zu fördern, ohne dass dieses Vorhaben von „intelligenten Kontrollmechanismen“ überlagert wird.

Literaturverzeichnis

- van Ackeren, I.; Hovestadt, G. (2003): Indiktorisierung der Empfehlungen des Forum Bildung. Ein exemplarischer Versuch unter Berücksichtigung der bildungsbezogenen Indikatorenforschung und –entwicklung. BMBF (Hrsg.): Bildungsreform, Band 4. Berlin.
- ASD (2005): Schulleitung in Deutschland 2005 - Ein Berufsbild in Weiterentwicklung. Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V. (Hrsg.). Stuttgart: Raabe-Verlag.
- Avenarius, H. (2002): Förderung der Eigenständigkeit Beruflicher Schulen zwischen Verfassungsgebot und den Anforderungen beruflicher Aus- und Weiterbildung. In: BLK (Hrsg.): Dokumentation der Fachtagung „Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen“ . Bonn, 2002, S. 51-60.
- Avenarius, H. (2002b): Berufliche Schulen als Kompetenzzentren regionaler Bildungsnetzwerke. Rechtliche Rahmenbedingungen. In: Die berufsbildende Schule, Jg. 54, 2002, Heft 3, S. 86-90.
- Avenarius, H. u.a. (2003a): Die rechtlichen Regelungen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zur erweiterten Selbständigkeit der Schule – Eine Bestandsaufnahme. Berlin.
- Avenarius, H. u.a. (2003b): Bildungsbericht für Deutschland – Erste Befunde. Opladen: Leske und Budrich.
- Avenarius, H.; Rux, J. (2003): Rechtsprobleme der Berufsausbildung. Rechtsgutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt a.M. und Hagen: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung und Fernuniversität hagen, August 2003.
- AZWV (2004): Verordnung über das Verfahren zur Anerkennung von fachkundigen Stellen sowie zur Zulassung von Trägern und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach dem Dritten Buch Sozialgesetzbuch (Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung – AZWV). Bundesgesetzblatt Teil I Nr. 28, Jahrgang 2004. Bonn, 22. Juni 2004, S. 1100-1105.
- Bardeleben, R. v.; Beicht, U. (1999): Betriebliche Ausbildungskosten 1997. Schätzungen auf Basis der Erhebungsergebnisse 1991. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: Heft 1/99, S. 41-49.
- BayEUG: Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000, zuletzt geändert am 26.7.2005, GVBl 2005, S. 272. GVBl 2000, S. 414.
- BBiG (2005): Berufsbildungsgesetz. Artikel 1 des Berufsbildungsreformgesetzes vom 23. März 2005. BgBl, Teil I, Jg. 2005, Nr. 20, S. 931ff.
- BBW (Hrsg.)(2005): Änderungsvorschläge zum Schulgesetz und Schulverwaltungsgesetz. Stand: 10.5.05 (Fassung nach der Vorlage des Senats an die Bremische Bürgerschaft). Behörde für Bildung und Wissenschaft des Landes Bremen (Hrsg.).
- BBZplus (2003): Erlass zur Einrichtung von Schulversuchen "BBZ-plus" an Berufsbildungszentren im Saarland. Verwaltungsvorschrift des Landes Saarland vom 8. Juli 2003.

- http://www.staatskanzlei.saarland.de/verwaltungsvorschriften/vorschriften/erlass_bbz_plus.pdf, Stand: 3.3.2006
- Becker, M. (2004): Domänenspezifische Kompetenzen für die Facharbeit im Automobilsektor. In: Röben, P.; Rauner, F. (Hrsg.): Domänenspezifische Kompetenzentwicklung zur Beherrschung und Gestaltung informatisierter Arbeitssysteme. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 31-44.
- Becker, M.; Bering, M.; Dreher, R.; Spöttl, G. (2003): Identifizierte Entwicklungsfelder in den RBZ-Modellschulen für die Lehrerbildung in der 2. und 3. Phase. Evaluationsbericht im Rahmen des Modellversuchs UbS. Flensburg.
- Becker, M.; Spöttl, G. (2004): Wissenschaftliche Begleitung des Projektes „EVIT – Externe Evaluation im Team“ des MBWFK Schleswig-Holstein. Flensburg: Zentrum für Bildungsforschung.
- Becker, M.; Dreher, R.; Spöttl, G. (2004): Strukturkonzept für die Gestaltung einer modularisierten Lehrerbildung in der 2. Phase. Konzeptpapier im Rahmen des BLK-Modellversuches UbS. Flensburg: Februar 2004.
- Becker, M.; Dreher, R.; Spöttl, G. (2004) (Hrsg.): Lehrerbildung und Schulentwicklung in neuer Balance. Qualifizierungskonzepte für Lehrkräfte zur Vorbereitung auf veränderte Schulstrukturen. Bremen: Donat.
- Bildungskommission (2003): Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (Hrsg.): Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg – Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven. Berlin und Potsdam.
- BLK (2001a): Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken - Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen. Bericht der BLK, Heft 92. Bonn.
- BLK (Hrsg.) (2001b): Innovative Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen. Gutachten zum Programm. Heft 90. Bonn.
- BLK (2002): Kompetenzzentren – Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen. BLK-Fachtagung am 3./4. Dezember 2001 in Lübeck. BLK, Heft 99. Bonn.
- BLK (2003): Weiterentwicklung berufsbildender Schulen als Partner in regionalen Berufsbildungsnetzwerken. Bericht der BLK, Heft 105. Bonn.
- BLK (2006): Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Workshop der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung am 29. November 2005 in Bonn. Heft 134. Bonn.
- BMBF (2001): Förderkonzept Überbetriebliche Berufsbildungsstätten. Bonn 2001.
- BSVG (2005): Bremer Schulverwaltungsgesetz vom 28.6.2005.
<http://www.bildung.bremen.de/sfb/behoerde/gesetze/index.htm>, Stand: 2.3.2006.
- Büttner, M.; Harney, K.; Herrmann, U. G.; Koch, S.; Schönfeld, M. (2002): Benchmarking in Berufskollegs und Studienseminaren der Sekundarstufe II. Projektbericht. Gelsenkirchen: Institut Arbeit und Technik.
- Deregulationserlass (2003): „Deregulierung im Schulwesen“ - Erlassbereinigung. Erlass des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur (MBWFK) vom 28. November 2003 - III 173. Nachrichtenblatt des MBWFK Schleswig-Holstein 2003, S. 351.
- DESTATIS (2005): Statistische Bundesamt (Hrsg.): Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Schuljahr 2004/2005. Fachserie 11, Reihe 2.
- Dienel, Ch. (2005): Vision Sachsen-Anhalt 20-xx. Zukunftsperspektiven für nachhaltiges staatliches Handeln. Studie im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.).

- Dobischat, R. u.a. (2003): Leistungsangebote beruflicher Schulzentren. Eine Bestandsaufnahme des Potenzials von berufsbildenden Schulen für ein Engagement in neuen Tätigkeitsfeldern. Bonn.
- Doose, C. H. (2005): Berufsfachschulen weiterentwickeln! Anregungen für eine Reform der Berufsfachschulen durch die Länder. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 5/2005, S. 34-36.
- Dreher, R. (2004): Qualitätssicherung für ein dezentrales Fortbildungsmanagement an berufsbildenden Schulen. In: Becker, M.; Dreher, R.; Spöttl, G. (Hrsg.): Lehrerbildung und Schulentwicklung in neuer Balance. Qualifizierungskonzepte für Lehrkräfte zur Vorbereitung auf veränderte Schulstrukturen. Bremen: Donat 2004, S. 164-176.
- Dreher, R. (2006): Organisationsformen von dezentralem Fortbildungsmanagement. Auswertung einer Matrixanalyse an niedersächsischen Modellschulen. In: Die berufsbildende Schule, 58. Jg., Februar 2006, Heft 2, S. 45-48.
- Dubs, R. (2003): Controlling und Beratung. Die Zukunft der Schulaufsicht. In: forum schule. Magazin für Lehrerinnen und Lehrer, Heft 11, Ausgabe 2/2003. Soest: Landesinstitut für Schule. (Online unter www.forum-schule.de, Stand: 6.7.2005).
- EC (2004): Grundlagen eines „gemeinsamen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung“ für die Berufliche Bildung in Europa. Facharbeitsgruppe „Qualität in der Berufsbildung“ der Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission (Hrsg.), 24.06.2004.
- Elsner, G. (2004): Neue Strukturen des Qualitätsmanagement im sächsischen Schulwesen. Vortrag anlässlich der Fachtagung der DGBV am 12.6.2004 in Potsdam.
- Euler, D. (2005): Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. BLK (Hrsg.): Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 127. Bonn.
- EVIT (2005): Externe Evaluation im Team. Qualitätshandbuch für die Arbeit an allgemein bildenden Schulen und Sonderschulen in Schleswig-Holstein. Ministerium für Bildung und Frauen (Hrsg.). Kiel.
- EVIT-BS (2006): Externe Evaluation im Team. Qualitätshandbuch für die Arbeit an berufsbildenden Schulen in Schleswig-Holstein. Ministerium für Bildung und Frauen (Hrsg.). Kiel.
- Faßhauer, U. (2005): Fortbildungsmanagement an beruflichen Schulen. In: Die berufsbildende Schule, 57. Jg., Heft 10, S. 230-236.
- GEW-MV (2004): Regionale Berufliche Bildungszentren (RBB). Netzwerke beruflicher Bildung. Beschluss der LFG Berufliche Bildung und Weiterbildung der GEW-MV vom 21.02.04.
- GEW-SA (2005): Heftiger Streit über Berufsbildende Schulen entbrannt: Über Zukunft junger Menschen nachdenken. In: GEW aktuell, Ausgabe Sachsen-Anhalt, Heft 11.
- Giebenhain, D. (2004): Organisationsentwicklung berufsbildender Schulen durch Prozessbegleitung – ein Beitrag zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Berlin: Pro Business.
- Greinert, W.-D. (1994): Berufsausbildung und sozio-ökonomischer Wandel. Ursachen der "Krise des dualen Systems" der Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 40. Jg., Heft 3, S. 357-372.

- Herbst, W. (2003): Nationale Bildungsstandards und die berufliche Bildung. Statement auf der Fachtagung „Bildungsstandards“ in Bad Boll am 16.12.2003 im Namen des BLBS.
- Hopf, C. (2000): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, U.; von Kardoff, E.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt, S. 349-360.
- IQVO (2005): Verordnung zur Organisation und Aufgabengliederung des Instituts für Qualitätsentwicklung und zur Akkreditierung von Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen für die Lehrkräfte (IQ- und Akkreditierungs-Verordnung - IQ-VO) vom 16. März 2005.
- ISB (2005): Externe Evaluation an Bayerns Schulen. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): Handreichung der Qualitätsagentur am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. München.
- Käfler, H. (2006): Selbständige berufliche Schulen – auch in Bayern? In: VLB-Akzente, Ausgabe Februar 2006.
- Kallbach, M. (o.J.): Synopse über Qualitätsentwicklungsprogramme und Qualitätssicherungsmaßnahmen ausgewählter Länder. Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung – Comenius-Institut.
http://www.sn.schule.de/~ci/download/bg_gr_qualitaet.pdf. Stand 1.3.2006.
- Kieler Thesen (2004): Kieler Thesen, vorgestellt auf dem Kieler Schulleitungssymposium 24./25. September 2004. <http://kieler-schulleitungssymposium.de/content/kielerthesen.php>, Stand: 25.4.2006.
- Klug, E. (2006): „Extreme Konzentration des Berufsschulunterrichts ist schädlich – Bildungsministerium soll geplante Bezirksfachklassenregelung zurücknehmen“. Presseinformation der FDP Nr. 59/2006. Kiel: Freitag, 17. Februar 2006.
- KM-BW (2004): Land und Wirtschaft schließen Bündnis zur Stärkung der beruflichen Ausbildung in Baden-Württemberg. Pressemitteilung vom 29. Juni 2004, Nr. 207/2004.
- KM-BW (2005): Schulen sollen von Verwaltungsarbeiten entlastet werden. Pressemitteilung vom 27. September 2005 des Staatsministeriums Baden-Württemberg, Nr. 293/2005.
- KM-BW (2005b): Das Konzept der Fremdevaluation im Modellvorhaben OES (Operativ eigenständige Schule). O.O.: Februar 2005.
- KM-NDS (2003): „Von anderen Nationen lernen“. Beurteilung schulischer Qualität in Niedersachsen. Abschlussbericht des Kooperationsprojektes zwischen der Inspectie van het Onderwijs und dem Kultusministerium Niedersachsen. Hannover, Utrecht: November 2003.
- KMK (2005a): Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2003-2020. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Nr. 173, Januar 2005. Bonn.
- KMK (2005b): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Herausgegeben vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. München, Neuwied: Luchterhand.
- KMK (2006): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1995 bis 2004. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Nr. 179., Januar 2006. Bonn.

- Knowles, M. (1975): Self-directed Learning. New York.
- Krekel, E., Gnahn, D. (2001): Bildungscontrolling in Deutschland: Ansätze, Stellenwert und Perspektiven. In: Bötel, C.; Krekel, E.: Bedarfsanalyse, Nutzungsbewertung und Benchmarking – Zentrale Elemente des Bildungscontrollings. Bonn, S. 8–14.
- Kurz, S. (2002a): Die Entwicklung berufsbildender Schulen zu beruflichen Kompetenzzentren. Studie des Institut Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen.
- Kurz, S. (2002b): Projekt REBIZ. In: berufsbildung, 56. Jg., Heft 78, Dezember 2002, S. 11-15.
- Kutscha, G. (1992): ‚Entberuflichung‘ und ‚Neue Beruflichkeit‘ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 88. Band, Heft 7, S. 535-548.
- Landwehr, N.; Steiner, P. (2003): Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen. 5 Broschüren. Bern: hep.
- LSA (2006): Vereinbarung zwischen der CDU, Landesverband Sachsen-Anhalt und der SPD, Landesverband Sachsen-Anhalt über die Bildung einer Koalition in der fünften Legislaturperiode des Landtags von Sachsen-Anhalt 2006 bis 2011. 18. April 2006.
- Lysk, U. (2002): Von der Behördenverwaltung zum Dienstleistungsunternehmen. In: BLK (Hrsg.): Dokumentation der Fachtagung „Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen“. Bonn, S. 35–45.
- Mahnke, S. (2004): Förderung von Schulentwicklung durch Schulautonomie unter besonderer Berücksichtigung des Modellversuchs „Modus 21“. Diplomarbeit an der Universität Erlangen-Nürnberg.
- MBJS (Hrsg.) (2002): Handreichung zu den Fachaufgaben der staatlichen Schulämter. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. Potsdam: August 2002.
- MBJS (Hrsg.) (2004): Selbstständigkeit mit MoSeS. Schulen im Modellvorhaben. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. Potsdam.
- MBWFK (Hrsg.) (2004): Zweiter Bericht zum Projekt „Weiterentwicklung der Beruflichen Schulen zu Regionalen Berufsbildungszentren – RBZ. Kiel: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein.
- MK (Hrsg.) (2005): Entwurf eines Gesetzes zur Einführung der Eigenverantwortlichen Schule. Niedersächsisches Ministerium für Kultus. Stand: 24.01.2005.
<http://www.mk.niedersachsen.de/servlets/download?C=15923443&L=20>, Stand 21.2.2006.
- MK-NDS (2006): Dienstrechtliche Befugnisse. RdErl. d. MK v. 9.1.2006 - 13.4- 03 000 (SVBl. Nr.2/2006 S.34) - VORIS 20480 - Bezug: Beschl. d. LReg. vom 30.11.2004 (Nds.MBl. S.860) - VORIS 20400 - . Niedersächsisches Kultusministerium.
- MoSeS (2005): Projektbeschreibung für das Modellvorhaben Stärkung der Selbstständigkeit von Schulen - MoSeS - vom 15. Juli 2005. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport.

- MSW-NRW (2006): Aktualisierte Hinweise zur Kapitalisierung von Stellen im Modellprojekt Selbstständige Schule (Stand Februar 2006). Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.).
- NDSEntwurf (2006): „Schulinspektion in Niedersachsen“. Anhörungsentwurf vom Dezember 2005. Runderlass des Kultusministeriums vom 25.1.2006.
- NILS (2005) (Hrsg.): Fortbildungsmanagement an berufsbildenden Schulen. (4 Dokumentationsbroschüren; auch als Download unter www.ubs-modellversuch.de).
- Nisbet, J. (1990): Rapporteur's Report. In: The evaluation of Educational Programmes: Methods, Uses and Benefits. Amsterdam: Swts & Zeitlinger, S. 1-9.
- OECD (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris.
- Oelkers, J. (2005): Was sollen Bildungsstandards in der Schule? Festvortrag im Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung am 24. Juni 2005 in Braunschweig.
- Ott, B.; Scheib, T. (2002): Qualitäts- und Projektmanagement in der beruflichen Bildung. Einführung und Leitfaden für die Aus- und Fortbildung. Berlin.
- Pahl, J.-P.; Schütte, F.; Vermehr, B. (2003): Verbundausbildung. Lernorganisation im Bereich der Hochtechnologie. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Pitsch, H. (o.J.): Bildungspolitische Zielsetzungen und Schulwirklichkeit in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland Dargestellt am Beispiel des Allgemeinbildenden Schulwesens im Bundesland Baden-Württemberg in den Jahren 1960 - 1980". 5 Bände. Verfügbar unter <http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/pitsch/>, Stand: 25.04.2006.
- Rössler, M. (2005): Nachwuchsgewinnung von Schulleiterinnen und Schulleitern in Deutschland. In: Schulleitung in NRW. Zeitschrift der Schulleitungsvereinigung NRW e.V. Beilage der „Pädagogischen Führung“, Ausgabe NRW 3/2005, S. 11-13.
- Rütters, K.; Roggenbrodt, G.; Künzel, J. (2005): 2. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs „Berufsbildende Schulen in Niedersachsen als regionale Kompetenzzentren“. Hannover: Dezember 2005.
- Saarland (2004): Schule im Saarland. Bilanz und Perspektive. Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (Hrsg.). O.O.
- Schulz, R. (2004): Grußwort des Programmträgers. In: Schulz, R.; Becker, M.; Dreher, R. (Hrsg.): Bachelor und Master für das Lehramt an beruflichen Schulen. Auswirkungen auf das Referendariat. Kronshagen, S. 5-8.
- Schröder, J. (2004): Situation der Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern. In: Schulz, R.; Harmann, W.; Prütz, K. (Hrsg.): Gewinnung des Lehrkräftenachwuchses und dessen Qualifizierung für die Zukunft der berufsbildenden Schulen. Kronshagen und Rostock: IQSH/LISA.
- Senat der Hansestadt Hamburg (2006): Schulreform in Hamburg. Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. 18. Wahlperiode, Drucksache 18/3780 vom 21.02.2006.
- Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen (2005): Qualitätsprojekte an Schulen des Landes Bremen. Vorlage Nr. L165 für die Sitzung der Deputation für Bildung am 24.11.2005. Bremen: 2.11.2005.
- Senge, P. M. (2003): Die fünfte Disziplin. 9. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

- SEPVO-MV (2005): Verordnung über die Schulentwicklungsplanung in Mecklenburg-Vorpommern (Schulentwicklungsplanungsverordnung – SEPVO M-V) vom 4. Oktober 2005. GS Meckl.-Vorp. Gl. Nr. 223 - 3 – 70.
- SG-BE (2005): Schulgesetz für das Land Berlin vom 26. Januar 2004. (GVBl. S. 26), geändert durch Artikel III des Gesetzes vom 23. Juni 2005 (GVBl. S. 322).
- SG-HB (2005): Bremisches Schulgesetz (BremSchulG) vom 28. Juni 2005, (Brem.GBl. S. 260 – 223-a-5).
- SG-HE (2004): Hessisches Schulgesetz (- HSchG -) in der Fassung vom 2. August 2002 (GVBl. I S. 466), zuletzt geändert durch Gesetz vom 29. November 2004 (GVBl. I S. 330).
- SG-MV (2005): Neuntes Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für das Land Mecklenburg-Vorpommern. Beschlussfassung vom 4. Juli 2005. Drucksache 67/2005. Mitteilungsblatt Nr. 8/2005 des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, S. 731-740.
- SG-NDS (2005): Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 3. März 1998 (Nds. GVBl. S. 137), zuletzt geändert durch Artikel 8 und 9 des Haushaltsbegleitgesetzes vom 15. Dezember 2005 (Nds. GVBl. Nr. 29, S. 426).
- SG-NRW (2005): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005. Gesetz- und Verordnungsblatt NRW G 3229, 59. Jg. , Nr. 8, S.101ff.
- SG-RLP (2004): Schulgesetz für das Land Rheinland-Pfalz vom 30. März 2004.
- SG-SA (2005): Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt in der ab dem 1. August 2005 geltenden Fassung.
- SG-SH (2006): Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (Schulgesetz - SchulG). Entwurf vom 21.03.2006.
- SG-SN (2004): Bekanntmachung der Neufassung des Schulgesetzes für den Freistaat Sachsen vom 16. Juli 2004.
- SGB III: Sozialgesetzbuch - Drittes Buch - (SGB III). Arbeitsförderung vom 24. März 1997 (BGBl. I S. 594), zuletzt geändert durch Artikel 2 des fünften Gesetzes zur Änderung des Dritten Buches Sozialgesetzbuch und anderer Gesetze vom 22. Dezember 2005 (BGBl. I S. 3676).
- SH-RBZ (2002): Durchführungsbestimmungen für die Erprobungsphase des Projekts „Weiterentwicklung der Beruflichen Schulen zu Regionalen Berufsbildungszentren (RBZ)“. Erlass des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur vom 23. September 2002 – III 51.
- SH-RBZ (2004): Erweiterung der Befugnisse der berufsbildenden Schulen im Rahmen des Projekts „Weiterentwicklung der beruflichen Schulen zu Regionalen Berufsbildungszentren (RBZ)“. Erlass des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur vom 19. November 2004 - III 51.
- Sloane, P. F. E./Dilger, B. (2005): Prüfungen und Standards in der beruflichen Bildung. In: bwp@, Nr. 8/2005.
- Spöttl, G. (2001): Überlegungen zu möglichen Privatisierungsansätzen an beruflichen Schulen. Diskussionspapier im Auftrag der Technologiestiftung Schleswig-Holstein. Technologiestiftung Schleswig-Holstein: Kiel, Flensburg.
- Spöttl, G. (2003): Berufliche Schulen als „Kompetenzzentren“ – zwischen Privatisierung und staatlicher Regulierung. Die berufsbildende Schule 55, Heft 4, 2003, S. 121-124.

- Spöttl, G. (2003b): Relevanz von Modulen in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Konzeptpapier im Rahmen des BLK-Modellversuches UbS. Flensburg: Juni 2003.
- Spöttl, G.; Becker, M. (2003): Entwicklungsfelder regionaler Berufsbildungszentren – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: bwp@online, Ausgabe 5.
- Spöttl, G.; Dreher, R.; Becker, M. (2003): Kontinua und Modularisierung. Konzeptpapier im Rahmen des BLK-Modellversuches UbS. Flensburg: Mai 2003.
- Stahl, T. (2004): Selbstreflexives Lernen in Lernenden Unternehmen. In: Holz, H.; Novak, H.; Schemme, D.; Stahl, T. (Hrsg.): Selbstevaluation in der Berufsbildung. Konzept-Praxis-Grenzen-Handlungsbedarfe-Instrumente. Berlin: S. 51–70.
- Sterzel, D. (2004): Verfassungsrechtliche Grenzen einer Entstaatlichung des Lernorts Schule im Dualen Ausbildungssystem. Rechtsgutachten im Auftrag der Max-Traeger Stiftung. Oldenburg: Fassung vom 27. August 2004.
- Streubel, A. (2006): Protest gegen die Übertragung dienstrechtlicher Befugnisse. In: GEW (Hrsg.): Erziehung und Wissenschaft, Heft 3/2006, Ausgabe Niedersachsen, S. 5-6.
- Strittmatter, A. (2005): Wofür können Lehrpersonen, Schulen und Führungsorgane «verantwortlich» sein? Geklärte Zuständigkeit statt Verantwortungskitsch und organisierte Nichtverantwortlichkeit. In: Bildung Schweiz, 150. Jg, Heft 2, S. 7-9.
- SVB (2005): Schulgesetz für Berlin. Qualität sichern, Eigenverantwortung stärken, Bildungschancen verbessern. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.), 23.6.2005.
- Tramm, T.; Brand, W. (Hrsg.): Prüfungen und Standards in der beruflichen Bildung. bwp@, Ausgabe Nr. 8, Juli 2005.
- Tredop, D. (2003): Zur Funktion des Personalmanagement im Neuen Steuerungsmodell als zentrales Instrument für eine teilautonome Schule. In: bwp@, Nr. 5.
- VOSS (2005): Verordnung zur Durchführung des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“ (Verordnung „Selbstständige Schule“ – VOSS) vom 12. April 2002.
- Walden, G.; Zedler, R. (2002): Rechnen sich die Kosten der Berufsbildung? In: Cramer, G.; Kiepe, K.: Jahrbuch Ausbildungspraxis 2001. Köln, S. 212-225.

Anhang 1: Ansprechpartner für Reformprojekte der berufsbildenden Schulen in den Ländern

Baden-Württemberg

Abteilungsleiter
Ministerialdirigent
Klaus Lorenz

Tel: 0711/279-2719

Fax: 0711/279-2942

E-Mail: klaus.lorenz@km.kv.bwl.de

Referatsleiter

Ministerialrat

Harald Wissmann

Harald.Wissmann@km.kv.bwl.de

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg

Neues Schloß

Schloßplatz 4

70173 Stuttgart

Bayern

Ministerialdirigent

Hans Wilhelm Thomé

Tel: 089/2186-2504

Fax: 089/2186-2817

E-Mail: hans-wilhelm.thome@stmuk.bayern.de

Referatsleiter

Dr. Horst Güttler

Tel: 089/2186-2528

horst.guettler@stmuk.bayern.de

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus

Salvatorstraße 2

80333 München

Berlin

Oberschulrat

Reinhard Schnadwinkel

Tel: 030/9026-5821

Fax: 030/9026-5022

E-Mail: reinhard.schnadwinkel@senbjs.verwalt-berlin.de

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin

Referat IV B 2

Beuthstraße 6-8

10117 Berlin

Brandenburg

Referatsleiter

Oberschulrat

Dieter Hölterhoff

Tel: 0331/866-3830

Fax: 0331/866-3807

E-Mail: dieter.hoelterhoff@mbjs.brandenburg.de

Referatsleiter

Klaus Hanßen

Tel: 0331/866-3720

klaus-detlef.hanßen@mbj.brandenburg.de

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes

Brandenburg

Abteilung 1 / Referat 14 / Referat 33

Steinstraße 104-106

14480 Potsdam

Bremen

Oberschulrat
Reinhard Platter
Tel: 0421/361-6915
Fax: 0421/361-2737
E-Mail: Reinhard.Platter@bildung.bremen.de

Der Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen
Rembertiring 8 – 12
28195 Bremen

Hamburg

Abteilungsleitung
Berufliche Bildung und Weiterbildung
Thomas Schröder-Kamprad
Tel: 040/42863-2124
Fax: 040/42863-4033
E-Mail:

thomas.schroeder-kamprad@bbs.hamburg.de

Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Bildung und Sport
Abteilung Berufliche Bildung und Weiterbildung
Referat Berufliche Schulen
Hamburger Str. 131
22083 Hamburg

Leitung „Projekt Reform der beruflichen Schulen
in Hamburg“

Jochem Kästner
Tel: 040/42863-2126

jochem.kaestner1@bbs.hamburg.de

Hessen

Ministerialdirigent
Dr. Heinrich Berthold
Tel: 0611/368-2400
Fax: 0611/368-2402
E-Mail: h.berthold@hkm.hessen.de

Hessisches Kultusministerium
Abteilung Berufliche Schulen, Schulen für Erwachsene, Lebenslanges Lernen
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

Referatsleiter
Ministerialrat
Hans-Otto Vesper
Tel: 0611/368-2404
Fax: 0611/368-1404
h-o.vesper@hkm.hessen.de

Mecklenburg-Vorpommern

Ministerialrat
Eckehardt Kammer
Tel: 0385/588-7260
Fax: 0385/588-7086
E-mail: E.Kammer@kultus-mv.de

Referatsleiter
Ewald Flacke
Tel: 0385/588-7220
E-mail: E.Flacke@kultus-mv.de

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes
Mecklenburg-Vorpommern
Werderstraße 124
19055 Schwerin

Hans Christian Crull
Tel: 0385/588-7261

hc.crull@kultus-mv.de

Referatsleiterin
Heidrun Breyer
Tel: 0385/588-7210
E-mail: H.Breyer@kultus-mv.de

Niedersachsen

Referatsleiter
Ministerialrat
Gerhard Lange
Tel: 0511/120-7372
Fax: 0511/120-7458
E-Mail: gerhard.lange@mk.niedersachsen.de

Niedersächsisches Kultusministerium
Abteilung Berufliche Bildung
Schiffgraben 12
30159 Hannover

Nordrhein-Westfalen

Referatsleiter
Heribert Brabeck
Tel: 0211/ 5867-3413
E-Mail: heribert.brabeck@msw.nrw.de

Ministerium für Schule und Weiterbildung
Arbeitsstab "Grundsatzangelegenheiten des Bildungswesens, Aufgabenplanung, Bildungsdialog, Unterrichtsversorgung"
Völklingerstraße 49
40221 Düsseldorf

Rheinland-Pfalz

Ministerialdirigent
Dr. Hans-Jürgen Berg
Tel: 06131/16-2833
Fax: 06131/16-4001
E-Mail: hj.berg@mbfj.rlp.de

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend des Landes Rheinland-Pfalz
Abt. 4 D, Berufsbildende Schulen
Wallstr. 3
55122 Mainz

Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion - ADD - Referat 36
Willi-Brandt-Platz 3
54290 Trier

und Außenstellen der Schulaufsicht:
Friedrich-Ebert-Str. 14
6733 Neustadt

Südallee 15-19
56068 Koblenz

Saarland

Ministerialrat
Dirk Piper
Tel: 0681/501-7283
Fax: 0681/501-7549
E-Mail: H.Marzlin@bildung.saarland.de

Alexander Lemberg
Tel: 0681/501-7479
A.Lemberg@bildung.saarland.de

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft
des Saarlandes
Hohenzollernstraße 60
66117 Saarbrücken

Sachsen

Referatsleiter
Dr. Peter Kuklinski
Tel: 0351/564-2950
Fax: 0351/564-2888
E-Mail: Peter.Kuklinski@smk.sachsen.de

Sächsisches Staatsministerium für Kultus
Abteilung Berufsbildende Schulen und Erwachsenenbildung
Carolaplatz 1
01097 Dresden

Sachsen-Anhalt

Ministerialrat
Dr. Hartmut Heller
Tel: 0391/567-3827
Fax: 0391/567-3776
E-Mail: hartmut.heller@mk.lsa-net.de

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt
Turmschanzenstraße 32
39114 Magdeburg

Schleswig-Holstein

Ministerialrätin
Anneke Schröder-Dijkstra
Tel: 0431/988-2512
Fax: 0431/988-2480
E-Mail:

Projektmanager
Ingwer Nommensen
Tel: 0431/988-2510

Anneke.Schroeder-Dijkstra@mbf.landsh.de Ingwer.Nommensen@mbf.landsh.de

Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein
Brunswiker Straße 16-22
24105 Kiel

Thüringen

Leitender Ministerialrat
Jürgen Pein
Tel: 0361/3794-420
Fax: 0361/3794-405
E-Mail: jpein@tkm.thueringen.de

Thüringer Kultusministerium - Bereich Bildung und Schule
Werner-Seelenbinder-Straße 7
99096 Erfurt

Anhang 2: Fragebogen für die Befragung der Länder

Sehr geehrte Damen und Herren,

in den letzten Jahren sind in den einzelnen Bundesländern eine Reihe entscheidender Reformprojekte durchgeführt bzw. in Angriff genommen worden, in deren Rahmen berufsbildende Schulen (BS⁵⁵) eine stärkere Eigenständigkeit erhalten, sich erweiterten Aufgabenbereichen widmen und sich regional vernetzen.

Ziel der vorliegenden Befragung ist es, den Status der einzelnen Reformen in den Ländern systematisch zu erheben und eine Zwischenbilanz über die Entwicklungen zu ziehen. Dazu bitten wir Sie, den vorliegenden Fragebogen zu bearbeiten, der sich auf relevante Bereiche der Weiterentwicklung zu mehr Eigenverantwortung und Selbstständigkeit berufsbildender Schulen bezieht, im Einzelnen:

A: Rahmendaten, Zuständigkeiten und Vernetzung;

B: Laufende Vorhaben und Reformen;

C: Planungen;

D: Eigenverantwortung und rechtliche Selbstständigkeit – Reformansätze;

E: Entwicklungsfelder berufsbildender Schulen;

F: Aus- und Fortbildung von Lehrkräften.

Mit den Ergebnissen der Befragung soll an die Empfehlungen der Bund-Länder-Kommission aus dem Jahr 2003 angeknüpft werden (vgl. BLK Heft 105). Die Zielsetzungen, Planungen, Entscheidungen zu und Erfahrungen mit Reformen aus Ihrem Land werden wir in einem Bericht aufarbeiten, um Diskussions- und Umsetzungsgrundlagen für die Berufsbildungspolitik wie für umsetzende Akteure zu schaffen. Dieser wird später als BLK-Veröffentlichung zur Verfügung gestellt.

Bitte senden Sie uns den ausgefüllten Fragebogen per Mail (ausnahmsweise per Post) an die folgende Adresse:

Universität Flensburg
Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik – biat
z. Hd. Matthias Becker
Auf dem Campus 1
24943 Flensburg
Tel.: 0461-805-2160
Fax: 0461-805-2151
E-Mail: becker@biat.uni-flensburg.de

Wir bitten Sie zudem um Zusendung von Unterlagen (Projektberichte, Schulgesetz und Erlasse, Diskussionspapiere), die über die Reformen Auskunft geben. Bei Unklarheiten und Rückfragen stehen wir Ihnen gern zur Verfügung.

Selbstverständlich erfolgen sämtliche Auswertungen anonymisiert; d.h. es werden keine personenbezogenen oder schulbezogenen Daten ohne Ihre Zustimmung veröffentlicht.

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

⁵⁵ Hinweis: Im Fragebogen sind „berufsbildende Schulen“ stets mit BS abgekürzt.

A: Rahmendaten, Zuständigkeiten und Vernetzung

Bundesland: Schleswig-Holstein		
Welche Ministerien, ggf. Abteilungen und nachgeordnete Bereiche, Einrichtungen etc. sind verantwortlich für Reformprojekte der BS? (Bitte nennen Sie diese und erläutern Sie kurz die Zuständigkeiten)		
Wer ist direkte(r) Ansprechpartner/in für Reformprojekte der BS in Ihrem Land? (Bitte benennen Sie diese für direkte Nachfragen bezüglich des Fragebogens) Name, Vorname: Funktion: Tel: Mail:		
Name2, Vorname2: Funktion2: Tel2: Mail2:		
Wie viele BS gibt es in Ihrem Land?		
Wie viele dieser Schulen sind in Reformprojekte zur Steigerung der Eigenständigkeit eingebunden?		%
Die BS werden dazu angehalten, mit den Partnern in der Region ein Netzwerk zur kontinuierlichen Verbesserung des Berufsbildungsangebots zu bilden	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein	
wenn Ja: Es wird eine Stärken-Schwächenanalyse aller Netzwerkpartner durchgeführt, um eine optimale Aufgabenzuordnung zu gewährleisten	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein	
Haben Veränderungen des Schulgesetzes (in den letzten 5 Jahren) zu neuen Zuständigkeiten der Schulaufsicht geführt?		
	Ja	Nein
Schulgesetzänderung ist geplant im Jahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulgesetz wurde geändert im Jahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufgaben der Schulaufsicht haben sich verändert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falls zutreffend: Bitte geben Sie an, für welche Aufgabenbereiche sich die Zuständigkeiten der Schulaufsicht in Ihrem Land verändern:		
• Überwachung der Qualität schulischer Arbeit Art der Zuständigkeitsverlagerung:	<input type="checkbox"/>	
• Überwachung der Durchführung qualitätssichernder Arbeiten der Schule (Metaevaluation) Art der Zuständigkeitsverlagerung:	<input type="checkbox"/>	
• Einführung eines Qualitätsmanagements an den Schulen Art der Zuständigkeitsverlagerung:	<input type="checkbox"/>	
• Maßnahmen zum Systemvergleich (Vergleich zwischen BS / Vergleich zwischen Bundesländern) Art der Zuständigkeitsverlagerung:	<input type="checkbox"/>	
• Beratung zur Schulorganisation Art der Zuständigkeitsverlagerung:	<input type="checkbox"/>	

• Beurteilung des Unterrichts Art der Zuständigkeitsverlagerung:	<input type="checkbox"/>
• Personalbeurteilung Art der Zuständigkeitsverlagerung:	<input type="checkbox"/>
• Personalentwicklung Art der Zuständigkeitsverlagerung:	<input type="checkbox"/>
• Fort- und Weiterbildung Art der Zuständigkeitsverlagerung:	<input type="checkbox"/>
• Andere:	
•	
Erläuterungen, Anmerkungen:	

Wie schätzen Sie die Zusammenarbeit zwischen den folgenden Institutionen ein?	sehr gut	gut	schlecht	sehr schlecht
Betrieben und BS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kultusbehörde und BS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulaufsicht und BS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrerbildungsinstitut und BS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hochschulen und BS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weiterbildungsträger und BS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wirtschaftsverbände und BS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kultusbehörden der Bundesländer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrerbildungsinstitute der Bundesländer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie bewerten Sie den Informationsfluss zwischen ...	sehr gut	gut	schlecht	sehr schlecht
Kultusbehörde und Lehrerkollegien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulaufsicht und Lehrerkollegien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrerbildungsinstitut und Lehrerkollegien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulleitungen und Lehrerkollegien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erläuterungen, Anmerkungen:				

B: Laufende Vorhaben und Reformen

Bitte geben Sie an, welche Reformprojekte in Ihrem Land zur Weiterentwicklung der BS bearbeitet werden: (Falls vorhanden, bitten wir um Zusendung entsprechenden Informationsmaterials)	
Projekt/Maßnahme/Vorhaben: Titel:	Art: <input type="checkbox"/> Projekt <input type="checkbox"/> Schulversuch <input type="checkbox"/> Modellversuch <input type="checkbox"/> Änderung des rechtlichen Rahmens – Erlass <input type="checkbox"/> Status: <input type="checkbox"/> abgeschlossen <input type="checkbox"/> laufend Laufzeit: von bis <i>Bearbeitung/Ansprechpartnerin:</i>
Projekt/Maßnahme/Vorhaben: Titel:	Art: <input type="checkbox"/> Projekt <input type="checkbox"/> Schulversuch <input type="checkbox"/> Modellversuch <input type="checkbox"/> Änderung des rechtlichen Rahmens – Erlass <input type="checkbox"/> Status: <input type="checkbox"/> abgeschlossen <input type="checkbox"/> laufend Laufzeit: von bis <i>Bearbeitung/Ansprechpartnerin:</i>
Projekt/Maßnahme/Vorhaben: Titel:	Art: <input type="checkbox"/> Projekt <input type="checkbox"/> Schulversuch <input type="checkbox"/> Modellversuch <input type="checkbox"/> Änderung des rechtlichen Rahmens – Erlass <input type="checkbox"/> Status: <input type="checkbox"/> abgeschlossen <input type="checkbox"/> laufend Laufzeit: von bis <i>Bearbeitung/Ansprechpartnerin:</i>
Projekt/Maßnahme/Vorhaben: Titel:	Art: <input type="checkbox"/> Projekt <input type="checkbox"/> Schulversuch <input type="checkbox"/> Modellversuch <input type="checkbox"/> Änderung des rechtlichen Rahmens – Erlass <input type="checkbox"/> Status: <input type="checkbox"/> abgeschlossen <input type="checkbox"/> laufend Laufzeit: von bis <i>Bearbeitung/Ansprechpartnerin:</i>
Projekt/Maßnahme/Vorhaben: Titel:	Art: <input type="checkbox"/> Projekt <input type="checkbox"/> Schulversuch

Bitte geben Sie an, welche Reformprojekte in Ihrem Land zur Weiterentwicklung der BS bearbeitet werden:

(Falls vorhanden, bitten wir um Zusendung entsprechenden Informationsmaterials)

	<input type="checkbox"/> Modellversuch <input type="checkbox"/> Änderung des rechtlichen Rahmens – Erlass <input type="checkbox"/> Status: <input type="checkbox"/> abgeschlossen <input type="checkbox"/> laufend Laufzeit: von bis <i>Bearbeitung/Ansprechpartnerin:</i>
Projekt/Maßnahme/Vorhaben: Titel:	Art: <input type="checkbox"/> Projekt <input type="checkbox"/> Schulversuch <input type="checkbox"/> Modellversuch <input type="checkbox"/> Änderung des rechtlichen Rahmens – Erlass <input type="checkbox"/> Status: <input type="checkbox"/> abgeschlossen <input type="checkbox"/> laufend Laufzeit: von bis <i>Bearbeitung/Ansprechpartnerin:</i>
Projekt/Maßnahme/Vorhaben: Titel:	Art: <input type="checkbox"/> Projekt <input type="checkbox"/> Schulversuch <input type="checkbox"/> Modellversuch <input type="checkbox"/> Änderung des rechtlichen Rahmens – Erlass <input type="checkbox"/> Status: <input type="checkbox"/> abgeschlossen <input type="checkbox"/> laufend Laufzeit: von bis <i>Bearbeitung/Ansprechpartnerin:</i>

C: Planungen

Planen Sie (neue, weitere) Reformprojekte zur Weiterentwicklung der BS in den folgenden Bereichen?			
Reformprojekt ist ...	geplant	bereits ge- startet	bereits um- gesetzt
Zusammenlegung von BS zur Optimierung der Schulgrößen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einführung von Qualitätsmanagementsystemen an BS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erweiterung der eigenständigen Entscheidung der BS über Bildungsangebote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eine Wettbewerbssituation zwischen den BS in bestimmten Bereichen soll ausdrücklich erfolgen Bereiche:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verlagerung von Personalverantwortung an die Schulleitung in BS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Finanzautonomie für BS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planung der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften durch BS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluation von BS Ab:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ermöglichen von Verträgen mit regionalen Partnern zur Institutionalisierung von Kooperationen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entwicklung von Standards für Bildungsgänge in der beruflichen Bildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erläuterungen, Anmerkungen:			

D: Eigenverantwortung und rechtliche Selbstständigkeit – Reformansätze

Bitte kennzeichnen Sie die Reformansätze zur Weiterentwicklung der BS in Ihrem Bundesland.

Steuerungsverantwortung für BS				
	ist verwirklicht	wird bearbeitet	ist geplant	ist nicht beabsichtigt
<i>Wie sollen die folgenden Rahmenbedingungen für die Steuerung von BS verändert werden?</i>				
Überführung öffentlicher BS in eigenständige öffentlich-rechtliche Trägerschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einführung von Aufsichtsgremien (z.B. Verwaltungsrat, Aufsichtsrat, Trägerversammlung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einführung von Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit ...				
... dem Schulträger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kommunalen Partnern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... der Landesverwaltung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Änderung des Schulgesetzes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulprogramme als konkrete Arbeitsprogramme der BS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erlassbereinigung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterstützungssystem zur Entlastung der BS von Verwaltungs- und administrativen Managementaufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erläuterungen, Anmerkungen, weitere Änderungen:				

Bildungsverantwortung für BS				
<i>Welche der nachstehend genannten Aufgaben sollen in den Verantwortungsbereich der BS überführt werden?</i>	ist verwirklicht	wird bearbeitet	ist geplant	ist nicht beabsichtigt
Freie Entscheidung über das Angebot von Schulformen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freie Entscheidung über das Angebot von Bildungsgängen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Angebotserweiterungen im Bereich der Weiterbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abstimmung mit Akteuren in der Region zur Verzahnung von Aus- und Weiterbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kooperation mit Akteuren in der Region beim Angebot von Zusatzqualifikationen, die für anerkannte Fortbildungsabschlüsse verwendbar sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
BS als zentrale Berufsbildungsberatungsstelle der Region	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erläuterungen, Anmerkungen:				

Personalverantwortung für BS				
<i>Welche der nachstehend genannten Aufgaben sollen in den Verantwortungsbereich der BS überführt werden?</i>	ist verwirklicht	wird bearbeitet	ist geplant	ist nicht beabsichtigt
Einstellung von Lehrkräften in der Verantwortung der Schulleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kündigung von Lehrkräften in der Verantwortung der Schulleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulübergreifende Personalplanung unter Einbindung der Schulleitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulleitung als Dienstvorgesetzte(r)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beförderungen in der Verantwortung der Schulleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulleitung als Disziplinarvorgesetzte(r)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zeitlich befristete Aufgabenübertragung an Lehrkräfte mit zusätzlicher Vergütung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vertragsschließung zwischen BS und Lehrkraft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vertragsschließung zur Gewinnung von technischem Personal / Verwaltungspersonal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personalbeurteilung in der Hand der Schulleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personalbeurteilung unter Einbindung der Partner der BS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erläuterungen, Anmerkungen:				

Finanzverantwortung für BS				
<i>Welche der nachstehend genannten Aufgaben sollen in den Verantwortungsbereich der BS überführt werden?</i>	ist verwirklicht	wird bearbeitet	ist geplant	ist nicht beabsichtigt
Budgetierung der BS				
→ Sachmittelbudgetierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ Personalkostenbudgetierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eigenständige Kontoführung auf einem Konto für die Verbuchung von Einnahmen und Ausgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kaufmännisches Rechnungswesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kosten- und Leistungsrechnung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Überführung sächlichen Inventars aus der Trägerschaft des Schulträgers in die Eigenverantwortung der BS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bildung von Rücklagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbstständiges Abschließen von Verträgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gebäudebewirtschaftung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erläuterungen, Anmerkungen:				

Qualitätsverantwortung				
<i>Welche der nachstehend aufgeführten Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung der BS sollen ergriffen werden?</i>	ist verwirklicht	wird bearbeitet	ist geplant	ist nicht beabsichtigt
Bestandsaufnahme des Aus- und Weiterbildungsbedarfs in der Region zur Absicherung eines geeigneten Fachkräfteangebots (institutionalisiertes Monitoring des Berufsbildungsbedarfs) Falls zutreffend: <input type="checkbox"/> BS sollen diese Aufgabe übernehmen <input type="checkbox"/> Neue Institution soll diese Aufgabe übernehmen <input type="checkbox"/> Aufgabe soll Inhalt eines regionalen Berufsbildungsdialogs sein <input type="checkbox"/> Forschungsinstitute sollen diese Aufgabe übernehmen Sonstiges:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Landesweit einheitliches Qualitätsmanagementsystem für BS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Definition von Anforderungsprofilen für Lehrkräfte (insb. für Quer- und Seiteneinsteiger) zur Absicherung der pädagogischen Professionalität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erhebung von Kennzahlen (z.B. Absolventenquoten, Übergang in weiterführende Schulen ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durchführung von Wirksamkeitsanalysen zur Feststellung des Bildungserfolgs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Monitoringsystem zur Verstetigung von Wirksamkeitsanalysen beruflichen Lernens Falls zutreffend: Das Monitoringsystem wird genutzt für <input type="checkbox"/> schulinterne Vergleiche <input type="checkbox"/> schulübergreifende / landesweite Vergleiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Externe Evaluation der BS Falls zutreffend: Die externe Evaluation wird durchgeführt durch <input type="checkbox"/> die Schulaufsicht <input type="checkbox"/> Teams aus unterschiedlichen Beteiligten <input type="checkbox"/> Beratungsunternehmen der Wirtschaft ggf. Beauftragter Anbieter: <input type="checkbox"/> spezielle Schul-/Bildungsmanagementberatung ggf. Beauftragter Anbieter:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erläuterungen, Anmerkungen, besonders zu den Beteiligten:				

E: Entwicklungsfelder berufsbildender Schulen

Wie schätzen Sie die Relevanz der folgenden Entwicklungsfelder für die Weiterentwicklung der BS ein?	unbedeutend	relativ unbedeutend	relativ bedeutend	sehr bedeutend
Teambildung und Teamentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einführung eines landesweiten Wissensmanagements (z.B. Landesbildungsserver) zur Steigerung der Qualität des Unterrichts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einführung eines schulinternen Wissensmanagements (z.B. Content Management System) zur Steigerung der Qualität des Unterrichts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ speziell: Dokumentenmanagement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ speziell: Plattformen für den Austausch von Unterrichtsmaterialien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beteiligungskultur: Erhöhung der Transparenz und der Beteiligung der Kollegien an den Entwicklungsschritten der BS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernortgestaltung zur Steigerung der Attraktivität der Lernorte und zur Etablierung einer offenen Lernkultur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernkultur für neue Lernkonzepte: Rollenfindung der Lehrkräfte beim Einsatz neuer pädagogischer und didaktischer Ansätze (verbesserte Umsetzung der Lernfelder)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ speziell: Stärkung eigenverantwortlichen Lernens / Schaffung offener Lernräume	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ speziell: Lernortübergreifende Unterrichtskonzepte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ speziell: Verlagerung von Unterrichtsverantwortung auf Lehrkräfteteams	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ speziell: Flexibilisierung von Unterrichtszeiten und -organisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ speziell: Implementierung von e-learning-Konzepten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einführung eines Fortbildungsmanagements an BS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einführung einer Kosten- und Leistungsrechnung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entwicklung von schulischen Elementen eines Qualitätsmanagements	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualitätsentwicklung von Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einführung eines Projektmanagements für die Unterrichtsentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einführung eines Projektmanagements für die Schulorganisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestaltung von Weiterbildungsangeboten in der Region	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F: Aus- und Fortbildung von Lehrkräften

Ausbildung von Lehrkräften				
	ist verwirklicht	wird bearbeitet	ist geplant	ist nicht beabsichtigt
BS übernehmen Verantwortung für die systematische Ausbildung im Rahmen des Vorbereitungsdienstes (über die Mentorenbetreuung von Lehrkräften in Ausbildung hinausgehend)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
BS und Universitäten übernehmen in Kooperation Aufgaben der Ausbildung von Lehrkräften (Verzahnung von erster und zweiter Phase)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
BS werben Seiteneinsteiger an und qualifizieren diese eigenverantwortlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erläuterungen, Anmerkungen:				

Fortbildung von Lehrkräften				
	ist verwirklicht	wird bearbeitet	ist geplant	ist nicht beabsichtigt
Fortbildung wird systematisch ausgehend von Bedarfsanalysen im Kollegium geplant und umgesetzt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fortbildung wird systematisch ausgehend vom Arbeitsprogramm/Schulprogramm der Schule geplant und umgesetzt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fortbildung wird dezentral durch die BS selbst aus geeigneten Angeboten beliebiger Anbieter ausgewählt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es werden spezielle Fortbildungsangebote geschaffen für				
→ Schulleitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
und zwar:				
→ Abteilungsleitungen / Lehrkräfte mit erweiterten Aufgabenbereichen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
und zwar:				
Fortbildungsangebote zur Übernahme von Führungs- und Managementaufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
und zwar:				
Fortbildung zum Projektmanagement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
und zwar:				
Fortbildung zum Konfliktmanagement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
und zwar:				
Fortbildung zu betriebswirtschaftlichen Themen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
und zwar:				
Fortbildung zur Qualitätsentwicklung und –sicherung von Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fortbildung von Lehrkräften				
	ist verwirklicht	wird bearbeitet	ist geplant	ist nicht beabsichtigt
und zwar:				
Fortbildung zur Einführung eines Fortbildungsmanagements in BS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
und zwar:				
BS erhalten vom Land ein Fortbildungsbudget	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fortbildung kann zusätzlich durch Umschichtung des Schulbudgets finanziert werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräfte werden für kostenneutrale Fortbildungen freigestellt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erläuterungen, Anmerkungen:				

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Prof. Dr. Matthias Becker
 Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik – biat
 Universität Flensburg
 Auf dem Campus 1
 24943 Flensburg
 Tel: 0461-805-2160
 Fax: 0461-805-2151
 E-Mail: becker@biat.uni-flensburg.de
 Web: www.biat.uni-flensburg.de

Prof. Dr. Georg Spöttl
 Institut Technik und Bildung – ITB
 Universität Bremen
 Am Fallturm 1
 28359 Bremen
 Tel: 0421-218-4648
 Fax: 0421-218-4637
 E-Mail: spoettl@uni-bremen.de
 Web: www.itb.uni-bremen.de

Anhang 3: Interviewleitfaden für die Befragung berufsbildender Schulen

Beteiligte Gruppen: Schulleitung / Lehrkräfte / Personalrat / Schulaufsicht / Ministeriumsvertreter

Gesprächsführung:

Bereich A: Fragen zur Person und Institution

Bereich B: Zielsetzungen und Zielvorstellungen des Reformprozesses

Bereich C: Zielerreichung

Bereich D: Umsetzungsstand sowie Positionierung zu Zielsetzungen, die aus den verschiedenen Reformdiskussionen stammen

Bereich E: Gesamteinschätzung

A: Hinweise / Beteiligung an Reformen

Hinweis und Vereinbarung für das Gespräch: Um eine länderübergreifend nutzbare Benennung für berufsbildende Schulen zu ermöglichen, die in Reformprozesse zur Steigerung der Eigenständigkeit beteiligt sind, bezeichnen wir solche als „Regionale Berufsbildungszentren – RBZ“.

A1: Ministerium/Institution/Schule:

A2: Befragte/r:

A3: Dienstrang:

A4: Funktion im Ministerium/ in der Institution/ Schule:

A5: Funktion bei der RBZ-Entwicklung:

Schularten	Anzahl der Berufe: Landesberufsschulen: Besonderheiten:
Schülerzahlen	Vollzeit: Teilzeit:
Kontaktmöglichkeit für Rückfragen (e-mail):	
Organigramm abfordern	

A6: An welchen Reformprojekten des Landes ist Ihre Schule beteiligt? In welcher Form?

B: Zielvorstellungen der Reform / Entwicklung zum RBZ

B1: Welche Vorstellungen verbinden Sie mit der Forcierung der Entwicklung von Berufsschulen zu RBZ?

B2: Was versprechen Sie sich als Person von der Entwicklung hin zum RBZ?

B3: Warum beteiligt sich Ihre Schule an diesem Reformprozess?

B4: Welchen Status hat Ihre Schule in diesem Reformprozess?

Bewerbung? Erweiterte Rechte? Erweiterte Aufgaben?

B5: Welche konkreten Aufgaben sollte die Schule als RBZ übernehmen, die bisher außerhalb der Interessensgebiete lagen?

B6: Zielsetzungen der Reform / Entwicklung zum RBZ:

a.) Ziele der Entwicklung (max.4)

b.) Haben Sie ein Konzept, wie die diese Ziele jeweils erreicht werden sollen?

c.) Welches? Details!

B7: Welche konkreten Schritte wurden eingeleitet, um die Zielsetzungen der Reform zu erreichen?

B8: Was hat sich seit Beginn des Reformprozesses bereits ganz konkret verändert?

B9: Welche konkreten Vorbereitungsmaßnahmen sind angelaufen, um die Zielsetzungen zu erreichen?

B10: Welchen konkreten Support gibt es für die Schulen, um sich zum RBZ weiterzuentwickeln?

B11: Welche konkreten Vorbereitungsmaßnahmen auf die Arbeit in einem RBZ wurden für die Schulen/Lehrkräfte bereits durchgeführt?

B11.1: Wie erfolgreich waren diese?

B12: Welche Rolle haben dabei die ministeriellen Erlasse / Grundsatzpapiere / Schulgesetzänderungen gespielt?

B13: Welche Erlasse/Grundsatzpapiere gibt es?

B14: Welche Rolle spielt ein evt. vorhandenes PE-Konzept der Landesregierung?

B15: Welche Funktion übernimmt das Instrument des Schulprogramms bei der konkreten Arbeit der Schulen?

B16: Bedeutet die Weiterentwicklung zum RBZ zugleich die nachhaltige Verankerung eines QM-Systems (Wie wird das Mehr an Autonomie abgesichert?)

B17: Wer genau ist in der Schule/im Ministerium/an anderen Stellen womit beauftragt, um die RBZ-Entwicklung voranzutreiben bzw. die genannten Ziele umzusetzen? (Verbindung zum angeforderten Organigramm herstellen)

Name / Funktion:

B17.1: Erwarten Sie hierbei Unterstützung von außen?

(Von wem? Rangfolge)

B18: Wie kann der Dienstleistungscharakter eines RBZ konkret aussehen / benannt werden?

C: Zielerreichung RBZ

C1: Hat es sich gelohnt, sich am Reformprozess zu beteiligen?

Eigene Einschätzung /Argumente:

Ansicht des Ministeriums/der Schulaufsicht/des Schulkollegiums:

C2: Haben Sie Ihre Zielsetzungen erreicht?

(Argumente, Perspektiven)

C3: Welche konkreten Aufgaben haben die Schulen inzwischen als RBZ übernommen, die bisher außerhalb der Interessensgebiete lagen?

Darstellung der neuen Aufgabenschneidung zwischen Ministerium, Landesinstitut und Schule.

C4: Was hat sich seit Beginn der RBZ-Entwicklung bereits ganz konkret verändert?

C5: Haben sich die Ansprüche an die Lehrkräfte verändert? Wenn ja, in welcher Weise?

C6: Was konnte getan werden, um diese Ansprüche durch Unterstützungsmaßnahmen zu erfüllen?

C7: Wie erfolgreich waren die bisherigen Unterstützungsmaßnahmen?

C8: Hat sich die Organisationsstruktur der Schule inzwischen geändert?

Gegebenenfalls: Warum Ja / Warum Nein?

Wie?

C9: Sind Ihre Erwartungen an Unterstützung durch die Politik/von außen erfüllt worden?

(von wem? Rangfolge)

C10: Konnte der Dienstleistungscharakter eines RBZ konkretisiert und eindeutig benannt werden?

D: Umsetzungsstand und Umsetzungsperspektiven zu vorgegebenen Zielvorstellungen eines RBZ / des Reformprozesses

Globalziel: Bessere Ressourcennutzung

D1: Ließen sich Erfolge hinsichtlich einer besseren Ressourcennutzung (Lehrpersonal, Ausstattung, zeitlich, monetär) erzielen?

Globalziel: Unterrichtlicher Perspektivwechsel

D2: Hat sich die „Lernkultur“ an Schulen durch die RBZ-Entwicklung verändert?

D2.1: Konnten Modellversuche einen unterstützenden Beitrag hierzu leisten? Welchen?

D2.2: Was müsste in Zukunft getan werden, um weiter notwendige Veränderungen zu erwirken?

Globalziel: Integrierte Fachräume / Lernfeldverträgliches Lernortkonzept

D3: Konnten Fachraumkonzepte entwickelt werden, die eine Lernfeldumsetzung erleichtern?

D3.1: Konnten Modellversuche einen Beitrag hierzu leisten? Welchen?

D3.2: Was müsste in Zukunft getan werden, um weiter notwendige Veränderungen zu erwirken?

Globalziel: Qualitätssicherung eingeleiteter Maßnahmen

D4: Lassen sich Standards formulieren, mit denen die Qualität eines RBZ gesichert werden kann?

D4.1: Konnten Modellversuche einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung an Schulen leisten? Welchen?

D4.2: Konnten Qualitätsmanagementsysteme einen Beitrag zur Qualitätsverbesserung

a) der Schulorganisation

b) des Unterrichtes

leisten?

Welchen?

D5: Gibt es Standards (im erweiterten Sinn) für die Arbeit der Lehrkräfte?

Globalziel: Änderung der Gremienstrukturen / Bildungsgangkonferenz

D6: Welche Aufgaben und Rollenverteilung haben inzwischen schulische Gremien wie die „Bildungsgangkonferenz“ oder andere Gremien? Welche Veränderungen haben sich hier ergeben?

Globalziel: Dezentrale Führungsstruktur

D7: Wie hat sich die Führungsstruktur in der Schule verändert? Haben Lehrkräfte nun eine erweiterte Verantwortung?

Globalziel: Systematische Personalentwicklung

D8: Welche Rolle hat die Schule bei der Lehrerbildung in der 2. und 3. Phase?

D9: Welche Maßnahmen ergreift die Schule zur systematischen Personalentwicklung?

(Gibt es eine schulscharfe Personalentwicklung, die auch von der Personalvertretung akzeptiert wird?)

Globalziel: Regionale Einbindung und Kooperation

D10: Hat sich die Rolle der Schule im regionalen Netz der Bildungsanbieter verändert?

insb. Versorgung mit Weiterbildung in regionalen Weiterbildungsnetzwerken

D11: Wie haben sich die Schulen mit Blick auf die Weiterbildung (tertiärer Bildungsmarkt) positioniert?

Globalziel: Finanzverantwortung / kaufmännisch orientierte Buchführung

D12: Welchen Stand hat die Einführung einer kaufmännisch orientierten Buchführung an RBZ?

E: Gesamteinschätzung

E1: Welche Wirkung hatte und hat die Kooperation mit Partnern im Umfeld der RBZ?

E2: Welche Wirkung hatte und hat die Nutzung von Projektmanagement bei der RBZ-Entwicklung?

E3: Welche Gesamteinschätzung haben Sie von den Reformprozessen / von der „RBZ-Entwicklung“?

Glauben Sie, dass sich die Qualität des Unterrichtes hierdurch verbessern wird?
Reichen die eingeleiteten Reformen aus, um den zukünftigen Anforderungen an berufsbildende Schulen gerecht zu werden?

E4: Welche Gesamteinschätzung haben Sie von der Arbeit der Modellversuche?

E5: Welchen Stand hat die Einbindung der Lehrkräfte in den Reformprozess und das Sicherstellen einer möglichst geschlossenen Umsetzung durch das gesamte Kollegium?

E6: Wie sehen weitere Entwicklungsschritte für RBZ aus?

Welche Entwicklungsschritte müssen aus Sicht der Schulen vorbereitend/unterstützend vollzogen werden?

E7: Welche Entwicklungsschritte werden politisch gestützt / sind politisch notwendig?

E8: Sind im Bundesland komplett neue Initiativen hin zu mehr Selbständigkeit zu erwarten?

Anhang 4: Synoptische Gegenüberstellung wesentlicher Merkmale aus den Schulgesetzen

Bundesland	Leitbild	Außensteuerung der Schulen			Standards (Bildungsstandards als Steuerungsinstrument), Kennzahlen	Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit der BS
Parameter	Berufsbildungszentrum (BBZ), Regionales Berufsbildungszentrum (RBZ), Kompetenzzentrum	Schulaufsicht: Hinweise auf die Umgestaltung, z.B. zur Qualitätsagentur bzw. neue Aufgaben	Rechtsform / Rechtsstellung	Externe Evaluation, Schulinspektion		
Baden-Württemberg	In geeigneten Fällen Bildung von Berufsschulzentren mit evtl. Angliederung von überbetrieblichen Ausbildungsstätten, §17 (3).	§37 Besondere Schulaufsichtsbeamte	Nichtrechtsfähige öffentliche Anstalten, §23 (1) bzw. untere Sonderbehörde, §23 (3).	-	-	-
Bayern	Die Zusammenfassung beruflicher Schulen innerhalb von beruflichen Schulzentren ist anzustreben, §30 (2).	Schulaufsicht soll auch Qualität von Unterricht sichern, §111 (1).	Nichtrechtsfähige öffentliche Anstalten, §3 (1) 4.	-	-	-
Berlin	Jede Schule ist für die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags verantwortlich und gestaltet den Unterricht und seine Organisation selbstständig und eigenverantwortlich, §4 (6). Jede Schule gestaltet und organisiert im Rahmen der staatlichen Verantwortung und der Rechts- und Verwaltungsvorschriften den Unterricht, die Erziehung, das Schulleben sowie ihre personellen und sächlichen Angelegenheiten selbstständig und in eigener Verantwortung. Die Schulbehörden sind verpflichtet, die Schulen in ihrer Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zu unterstützen, §7 (2).	Die Schulaufsicht unterstützt die Schulen bei der Sicherung der Standards, der Qualität und ihrer Weiterentwicklung, §4 (8). Die Schulaufsichtsbehörde soll vorrangig beratend und unterstützend tätig werden. Sie hat bei der Ausübung der fachlichen Aufsicht die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schulen zu beachten, §106 (2).	Die öffentlichen Schulen sind nichtrechtsfähige Anstalten des öffentlichen Rechts. Sie sind im Rahmen der ihnen zur Verfügung stehenden Mittel befugt, Rechtsgeschäfte für das Land Berlin abzuschließen, §7 (1).	Externe Evaluation durch Schulaufsichtsbehörde, §9 (3). Veröffentlichung eines regelmäßigen Bildungsberichts über die Evaluationsergebnisse der Schulen, §9 (5).	-	-

Bundesland Parameter	Leitbild	Außensteuerung der Schulen				Standards (Bildungsstandards als Steuerungsinstrument), Kennzahlen	Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit der BS
		Schulaufsicht: Hinweise auf die Umgestaltung, z.B. zur Qualitätsagentur bzw. neue Aufgaben	Rechtsform / Rechtsstellung	Externe Evaluation, Schulinspektion			
Brandenburg	<p>Berufsbildungszentrum (BBZ), Regionales Berufsbildungszentrum (RBZ), Kompetenzzentrum</p> <p>Die Schulen bestimmen im Rahmen der Rechts- und Verwaltungsvorschriften ihre pädagogische, didaktische, fachliche und organisatorische Tätigkeit selbst, §7.</p>	Schulberatung als Aufgabe der Schulaufsicht; Beratung u.a. bei der internen Evaluation und der Auswertung und Vermittlung von Ergebnissen externer Evaluation, §129 (3).	Nichtrechtsfähige öffentliche Anstalten des Schulträgers. Die Schule kann aufgrund einer Bevollmächtigung durch den Schulträger Rechte und Geschäfte mit Wirkung für den Schulträger abschließen, §6.	Die Schulbehörden veranlassen externe Evaluation, §7 (2).	-	-	
Bremen	<p>Die Schule öffnet sich den gesellschaftlichen, ökonomischen und demokratischen Anforderungen eines lebenslangen Lernens, §8 (1). Die Schulen sollen sich in Zusammenarbeit mit Betrieben und Einrichtungen der Weiterbildung zu regionalen Berufsbildungszentren entwickeln, §8 (4). Schulen sind eigenständige pädagogische Einheiten und verwalteten sich selbst, §9 (1).</p>	-	-	Die externe Evaluation und Qualitätssicherung wird in der Verantwortung des Senators für Bildung und Wissenschaft durchgeführt, §9 (5).	Die einzelne Schule legt die notwendigen Standards fest. Sie sichert unter Einbeziehung der Standards und die Vergleichbarkeit durch schulinterne Evaluation und schulübergreifende Beratungen, §9 (5).	-	
Hamburg	<p>Bei der Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrags ist die Schule verantwortlich für die Erteilung von Unterricht, die Erziehung der Schüler und die Verwaltung und Organisation ihrer inneren Angelegenheiten. Dabei sollen die im Gesetz gegebenen Möglichkeiten einer eigenständigen Gestaltung von Unterricht und Schulleben genutzt werden, §50.</p>	Die Schulverwaltung berät und unterstützt die Schulen u.a. bei der Erfüllung ihres Bildungsauftrags und bei Wahrnehmung ihrer Selbstverwaltung, §85 (2).	Die öffentlichen Schulen sind nichtrechtsfähige Anstalten des öffentlichen Rechts, §111 (2).	Schulverwaltung überprüft schulübergreifend und vergleichend den Erfolg der pädagogischen Arbeit, §85 (3).	-	-	

Bundesland	Außensteuerung der Schulen					Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit der BS
	Leitbild	Schulaufsicht: Hinweise auf die Umgestaltung, z.B. zur Qualitätsagentur bzw. neue Aufgaben	Rechtsform / Rechtsstellung	Externe Evaluation, Schulinspektion	Standards (Bildungsstandards als Steuerungsinstrument), Kennzahlen	
Hessen	Berufsbildungszentrum (BBZ), Regionales Berufsbildungszentrum (RBZ), Kompetenzzentrum Die Schule ist im Rahmen der staatlichen Verantwortung und der Rechts- und Verwaltungsvorschriften selbstständig in der Planung und Durchführung des Unterrichts und des Schullebens, in der Erziehung und in der Verwaltung ihrer eigenen Angelegenheiten, §127a (1).	Die Schulaufsichtsbehörden haben die Aufgabe, die Qualität der schulischen Arbeit zu gewährleisten. Sie beraten und unterstützen die Schule bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben im Rahmen ihrer Selbstverwaltung, §92 (2), §127b (3).	Nichtrechtsfähige öffentliche Anstalten; Nach entsprechenden der Ermächtigung können Schulen selbstständig Rechtsgeschäfte abschließen, §127a (2).	Externe Evaluation durch Schulaufsichtsbehörde; Die anonymisierten Ergebnisse der Evaluation dürfen veröffentlicht werden, §98 (2).	Die an den Schulen zu vermittelnden Kompetenzen werden durch Standards bestimmt, §4.	Schulprogramm Zielvereinbarung für Qualitätsentwicklung, §127b (5).
Mecklenburg Vorpommern	Die Schulen planen und gestalten den Unterricht, die Erziehung und die Organisation eigenverantwortlich. Das Land und die Schulträger sind verpflichtet, die Schulen in ihrer Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zu unterstützen, §4 (7). Die beruflichen Schulen werden zu Regionalen Beruflichen Bildungszentren entwickelt. Regionale Berufliche Bildungszentren erfüllen ihre Aufgaben möglichst selbstständig, §29.	Die Schulaufsichtsbehörden beraten und unterstützen die Schulen. Die Schulaufsichtsbehörden fördern die Selbstverantwortung der Lehrer und unterstützen die Schulen bei der Wahrnehmung der ihnen übertragenen Aufgaben, §95 (2).	Nichtrechtsfähige öffentliche Anstalten. Schulen sind im Rahmen der ihnen zur Verfügung stehenden Mittel befugt, Rechtsgeschäfte für ihre Träger abzuschließen, §52 (1), bzw. untere Landesbehörde, §52 (3).	Externe Evaluation, §4 (8). Spätestens alle drei Jahre, §39a (3).	Zentrale Schulleistungsuntersuchungen zur Sicherung bildungsgang- und schulartenübergreifender Mindeststandards, §39a (6).	-
Niedersachsen	Die Schulen sind im Rahmen der staatlichen Verantwortung und der Rechts- und Verwaltungsvorschriften eigenverantwortlich in Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts, in der Erziehung, in ihrer Organisation und Verwaltung, §32 (1) 1.	Die Schulbehörden haben die Entwicklung des Schulwesens zu planen, zu gestalten und die Schulen und Schulträger zu beraten, §120 (1) 1. Fachaufsicht soll die Eigenverantwortlichkeit der Schulen (§ 32) nicht beeinträchtigen, §121 (1) 1.	Nichtrechtsfähige Anstalten ihres Trägers und des Landes, §1 (3) 2.	Die oberste Schulbehörde kann im Einvernehmen mit der fachlich zuständigen obersten Landesbehörde Befugnisse der Schulbehörden auf andere Landesbehörden übertragen, §120 (7).	-	-

Bundesland	Leitbild	Außensteuerung der Schulen				Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit der BS
		Schulaufsicht: Hinweise auf die Umgestaltung, z.B. zur Qualitätsagentur bzw. neue Aufgaben	Rechtsform / Rechtsstellung	Externe Evaluation, Schulinspektion	Standards (Bildungsstandards als Steuerungsinstrument), Kennzahlen	
Nordrhein-Westfalen	Berufsbildungszentrum (BBZ), Regionales Berufsbildungszentrum (RBZ), Kompetenzzentrum Die Schule gestaltet den Unterricht, die Erziehung und das Schulleben im Rahmen der Rechts- und Verwaltungsvorschriften in eigener Verantwortung. Sie verwaltet und organisiert ihre inneren Angelegenheiten selbstständig, §3 (1).	Schulen und Schulaufsicht sind zur Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit verpflichtet, §3 (3). Schulaufsicht gibt Maßnahmen für Qualitätsentwicklung, §3 (4), unterstützt durch Systemberatung und bei interner Evaluation; führt externe Evaluation durch, §86 (3).	Öffentliche Schulen sind nichtrechtsfähige Anstalten des Schulaufsichtsträgers, §6 (3).	Schulaufsicht führt externe Evaluation durch, §86 (3).	Das Ministerium erlässt Vorgaben für den Unterricht. Diese legen insbesondere die Ziele und Inhalte für die Bildungsgänge, Unterrichtsfächer und Lernbereiche fest und bestimmen die erwarteten Lernergebnisse (Bildungsstandards), §29 (1).	In Bildungs- und Erziehungsvereinbarungen sollen sich Schulen, Schüler und Eltern auf Erziehungsziele und -grundsätze verständigen, §42 (5).
Rheinland-Pfalz	Die Schulen haben das Recht und die Pflicht, ihre Angelegenheiten nach Maßgabe des Schulgesetzes selbst zu planen, zu entscheiden und durchzuführen, §23 (1).	Pädagogischen Service-Einrichtungen unterstützen die Schulen bei der Erfüllung ihres Bildungsauftrags, §21. Schulaufsicht soll Schulen unterstützen und beraten, §96 (2) 2.	Öffentliche Schulen sind nichtrechtsfähige Anstalten des öffentlichen Rechts, §73.	Die Schulbehörden sollen Maßnahmen zur externen Evaluation veranlassen, §23 (2).	Das fachlich zuständige Ministerium setzt Bildungsstandards für die einzelnen Unterrichtsfächer und Lernbereiche, §96 (3).	-
Saarland	Die Schulen der verschiedenen Stufen können als selbstständige Schulen geführt werden, §3 (3).	Die Schulen sind zur stetigen Entwicklung und Sicherung der Qualität ihrer Bildungs- und Erziehungsarbeit verpflichtet. Die Schulaufsichtsbehörde unterstützt sie bei der Erfüllung dieser Aufgabe, §1 (4).	Öffentliche Schulen sind nichtrechtsfähige Anstalten ihrer Schulträger, §16 (1), bzw. untere staatliche Verwaltungsbehörden, §16 (3).	-	-	-
Sachsen	Der Schulträger soll berufsbildende Schulen in beruflichen Schulzentren zusammenfassen. Diese können in eigener Verantwortung über schulische Bildungsgänge hinaus	Den Schwerpunkt der Schulaufsicht soll die Beratung von Schulen sein, §58 (1).	Nichtrechtsfähige öffentliche Anstalten, §32 (1).	Auf der Grundlage des Schulprogramms bewerten die Schulaufsichtsbehörde in regelmäßigen Abständen	Grundlage für Unterricht und Erziehung sind u.a. Bildungsstandards, die von der obersten Schulaufsichtsbehörde festgelegt werden, §35 (1). Sie	-

Bundesland Parameter	Außensteuerung der Schulen					Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit der BS
	Leitbild	Schulaufsicht: Hinweise auf die Umgestaltung, z.B. zur Qualitätsagentur bzw. neue Aufgaben	Rechtsform / Rechtsstellung	Externe Evaluation, Schulinspektion	Standards (Bildungsstandards als Steuerungsinstrument), Kennzahlen	
	Berufbildungszentrum (BBZ), Regionales Berufsbildungszentrum (RBZ), Kompetenzzentrum	Aufgaben der beruflichen Ausbildung, Umschulung, Fortbildung und Weiterbildung wahrnehmen, §22 (3).		das Ergebnis der pädagogischen Arbeit, §1 (3), § 59a.	bestimmen, über welches Wissen und welche Kompetenzen Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügen sollen, §35 (2).	
Sachsen-Anhalt	Die Schulen sollen selbstständig sein in Planung und Durchführung des Unterrichts, in der Festlegung pädagogischer Konzepte, in der Erziehung und in der Verwaltung. In diesem Rahmen können sie sich ein eigenes Profil geben, §24 (1). Den Schulen werden schrittweise weitere Entscheidungsbefugnisse mit dem Ziel der Erhöhung der Selbstständigkeit der Schulen übertragen, §25.	Die Schulaufsicht umfasst u.a. die Beratung und Unterstützung der Schulen sowie die Förderung ihrer Selbstständigkeit §83 (1) 2 sowie Maßnahmen der Qualitätssicherung, §83 (1) 9.	Schulen sind nicht-rechtsfähige öffentliche Anstalten, §2 (2).	Externe Evaluation sowie die Durchführung von Schulleistungsuntersuchungen in Verantwortung der Schulbehörde, §11a (1), (3). Veröffentlichung eines Bildungsberichts, §11a (5).	Die oberste Schulbehörde kann für bestimmte Schulformen, Schuljahrgänge und Abschlüsse Bildungsstandards definieren, §10 (1).	Die Schulen können Eltern-Schüler-Vereinbarungen abschließen, §24 (3).
Schleswig-Holstein	Die Schulen sind im Rahmen der geltenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften selbstständig in der Durchführung des Auftrages der Schule und in der Verwaltung ihrer eigenen Angelegenheiten, §3 (1). Der Schulträger kann seine Aufgaben durch Vertrag auf einen anderen, insbesondere auf Innungen und Innungsverbände, übertragen, §70 (3).	Die Schulaufsicht umfasst bei den öffentlichen Schulen u.a. die Beratung der Schulen, insbesondere der Lehrkräfte, bei der Erfüllung ihrer Aufgaben, §120 (4).	Öffentlichen Schulen sind nicht-rechtsfähige Anstalten des öffentlichen Rechts des Schulträgers bzw. untere Landesbehörden, §2 (2).	-	-	-
Thüringen	-	Geregelt im Thüringer Gesetz über die Schulaufsicht	Die staatlichen Schulen sind nicht-rechtsfähige Anstalten des öffentlichen Rechts. §13 (1).	-	-	-

Innensteuerung der Schulen					
Bundesland Parameter	Interne Evaluation (verpflichtend/freiwillig)	Qualitätsmanagement	Gremienstruktur (Konferenzen) (z.B. unter Einbindung der Wirtschaft)	Schulverfassung	Schulprogramm als verbindliches Arbeitselement
Baden-Württemberg	-	-	Lehrerkonferenzen, Schulkonferenz, (§§ 44-47). Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände im Landesschulbeirat, §71 (2).	-	-
Bayern	-	Liegt bei der Schulaufsicht, §111 (1).	-	-	Soweit der einzelnen Schule in den Stundentafeln vom zuständigen Staatsministerium in Einzelfragen Entscheidungen eingeräumt werden, können diese in der Rechtsverordnung dem Schulforum übertragen werden, §45 (2) 6.
Berlin	Verpflichtende interne Evaluation in Verantwortung der Schulen; zur Vorlage bei der Schulaufsichtsbehörde, §9 (2), §65.	Jede Schule soll regelmäßig und systematisch die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit überprüfen, §4 (8). Die Schulen und die Schulaufsichtsbehörde sind zu kontinuierlicher Qualitätssicherung verpflichtet, §9 (1-6).	In der Rahmenlehrplan-Kommission sollen Vertreter der Wirtschaft vertreten sein, §11 (1).	Schulverfassung wird beschrieben durch Schul- und Entscheidungsstrukturen in Teil VI des Gesetzes, §§67-93.	Jede Schule gibt sich ein Schulprogramm. In dem Schulprogramm legt die einzelne Schule dar, wie sie den Bildungs- und Erziehungsauftrag und die Grundsätze seiner Verwirklichung ausfüllt, §8 (1) - (5), §10 (2).
Brandenburg	Verpflichtende interne Evaluation, §7 (2) durch die Lehrkräfte, §67 (2).	Schulprogramm soll der Sicherung und der Entwicklung der Qualität dienen §7 (2). Die Schulaufsicht trägt Sorge für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, §129 (2).	Teil7 §§74-98 regelt Mitwirkung über Gremien und Konferenzen, Vertreter der Arbeitgeber und Arbeitnehmer bei Abteilungskonferenz der Lehrkräfte, §94 (1) und Schulkonferenzen, §95 (2).	-	Verpflichtendes Schulprogramm für die Sicherung und Entwicklung der Qualität schulischer Arbeit, §7(2).
Bremen	Verpflichtende interne Evaluation, §9 (5).	Qualitätssicherung in Verantwortung des Senators für Bildung und Wissenschaft, §9 (5).	Einführung demokratischer Entscheidungsstrukturen, §9 (1).	-	Schulen sollen eigenständiges Profil entwickeln und es im Schulprogramm festhalten, §9 (1) .
Hamburg	Auf Grundlage des Schulprogramms überprüfen die Schulen die Durchführung und den Erfolg ihrer pädagogischen Arbeit, §51 (3).	-	Neben den Konferenzen Gründung eines Schulbeirats zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieben, §76. Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände im Landesschulbeirat, §83 (1).	Schulverfassung wird im fünften Teil des Gesetzes mit der Selbstverwaltung und den Schulstrukturen beschrieben, §§50-84.	Grundlage für Unterricht und Erziehung sind Bildungspläne für die Schulformen und Bildungsgänge. Bildungspläne legen die Ziele, Inhalte und Grundsätze der Gestaltung von Unterricht und Erziehung

Bundesland Parameter	Innensteuerung der Schulen				Schulprogramm als verbindliches Arbeitselement
	Interne Evaluation (verpflichtend/freiwillig)	Qualitätsmanagement	Gremienstruktur (Konferenzen) (z.B. unter Einbindung der Wirtschaft)	Schulverfassung	
Hessen	Die Schulen überprüfen die angemessene Umsetzung des Schulprogramms und die Qualität ihrer Arbeit (interne Evaluation), §127b (3).	Qualitäts- und Organisationsentwicklung auf Grundlage des Schulprogramms als Zielvereinbarung, §127b (5).	Vertreter der Arbeitgeber und -nehmer bei Schulkonferenz, §131 (1), im Landesschulbeirat, §99a (1) und Abteilungselementen, §113 (4).	Zehnter Teil: Schulverfassung. Beschreibung der Selbstverwaltung und der schulischen Strukturen, §§127-136.	Schulprogramm, §51. Verpflichtendes Schulprogramm, §3 (5), §88 (2) 1, §127b (2)-(6).
Mecklenburg Vorpommern	Interne Evaluation, §4 (8). Die Ergebnisse der internen Evaluation sind bei der Fortschreibung des Schulprogramms zu berücksichtigen, §39a (3), (4).	Die Schulen und die Schulaufsichtsbehörde sind zu kontinuierlicher Qualitätssicherung verpflichtet, §4 (8), §39a (3), (4).	An den Schulen in öffentlicher Trägerschaft werden die Schulkonferenz, die Lehrer-, die Fach- und die Klassenkonferenzen gebildet, §75 (1), §76 (4). Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände im Landesschulbeirat, §93 (2).	-	Schulprogramm verpflichtend für jede Schule, §39a (1), (2), (6).
Niedersachsen	-	Die Schulleiter sorgen für die Qualitätssicherung und -entwicklung der Schulen, §42 (2) 8.	Entscheidungen der Schule werden nach Maßgabe von Konferenzen oder der Schulleitung beschlossen, §§33-49. Bei Fachkonferenzen, §36 (3) 6 und Gesamtkonferenzen, §36 (1) Vertreter der Wirtschaft.	Der zweite Teil des Gesetzes regelt die Schulverfassung mit Aufbau und Entscheidungssstruktur der Schule, §§32-49. Schulversuche können von Schulverfassung abweichen, §22 (1), §181.	-
Nordrhein-Westfalen	Schulen überprüfen Erfolg ihrer Arbeit, §3 (2). Schulaufsicht unterstützt bei interner Evaluation, §86 (3).	Schulen und Schulaufsicht zur Qualitätsentwicklung und -sicherung verpflichtet, §3 (3).	Gremienstruktur mit Schulkonferenzen geregelt im siebten Teil; keine Partizipation der Wirtschaft, nur Vertreter der Auszubildenden bei Konferenzen.	Der siebte Teil des Gesetzes regelt die Schulverfassung über die Mitwirkungsmöglichkeiten an den Schulen, §§62-77.	Verpflichtendes Schulprogramm, §3 (2).
Rheinland-Pfalz	Die Schulen sollen regelmäßig ihren Erfolg durch interne Evaluation überprüfen, §23 (2).	Schulen sind für Schulentwicklung und Qualitätssicherung verantwortlich, §23 (1). Qualität der schulischen Arbeit soll entwickelt werden, §23 (2). Mit Unterstützung der Pädagogischen Service-Einrichtungen, §21 ,und in	Vertreter der Wirtschaft im Schulausschuss, §48 (4) und im Schulträgerausschuss, §90.	-	-

Bundesland Parameter	Innensteuerung der Schulen				Schulprogramm als verbindliches Arbeitselement
	Interne Evaluation (verpflichtend/freiwillig)	Qualitätsmanagement	Gremienstruktur (Konferenzen) (z.B. unter Einbindung der Wirtschaft)	Schulverfassung	
Saarland	-	Verantwortung der Schulleiter, §26 (1). Die Schulen sind zur stetigen Entwicklung und Sicherung der Qualität ihrer Bildungs- und Erziehungsarbeit verpflichtet, §1 (4). Schüler und Lehrer sind verpflichtet, an den von der Schulaufsichtsbehörde oder in deren Auftrag durchgeführten Vergleichsuntersuchungen sowie an sonstigen von Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung teilzunehmen, §20e.	An Berufsschulen sind die Verantwortlichen der Ausbildungsstätten angemessen zu beteiligen, §17 (1). Weiteres wird im Schulmitbestimmungsgesetz geregelt. SchumG §45 (6), SchumG §53 (2).	-	-
Sachsen	Auf der Grundlage des Schulprogramms bewerten die Schulen das Ergebnis der pädagogischen Arbeit, §1 (3), §59a.	Schule und Schulaufsichtsbehörden sollen bei der Evaluation durch eine Einrichtung, die Verfahren zur Feststellung der Qualität des schulischen Angebots entwickelt und durchführt, unterstützt werden, §59a (2).	Gremienstruktur mit Schul- und Lehrerkonferenzen, §§43-44. Vertreter der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen bei der Schulkonferenz, §43 (3).	Schulverfassung wird im Sechsten Teil des Gesetzes geregelt, §§43-57.	Die pädagogischen, didaktischen und schulorganisatorischen Grundsätze zur Erfüllung des Bildungsauftrages im Rahmen der zur Verfügung stehenden Ressourcen legt die Schule in einem Schulprogramm fest, §1 (3).
Sachsen-Anhalt	Interne Evaluation verpflichtend und in Verantwortung der einzelnen Schule, §11a (1), (2).	Die Schulen und die Schulbehörden sind zu kontinuierlicher Qualitätssicherung schulischer Arbeit verpflichtet, §11a (1).	Gremienstruktur mit Gesamt-, Klassen-, und Fachkonferenzen, §§27-29. Bei allen Konferenzen auch Vertreter der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen.	Schulverfassung wird im Zweiten Teil des Gesetzes geregelt, §§24-29.	Die Schulen können sich ein Schulprogramm geben, §24 (4).
Schleswig-Holstein	-	-	Gremienstruktur mit Schul-, Lehrer-, Klassen- und Fachkonferenzen, §§27-97. An Fachkonferenzen sollen Vertreter der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen teilnehmen, §95 (2).	-	Die einzelne Schule gibt sich zur Ausgestaltung ihrer pädagogischen Arbeit und des Schullebens ein Schulprogramm, §3 (1).
Thüringen	-	-	Lehrerkonferenz, Klassenkonferenz und Fachkonferenz, §37. Schulkonferenz, §38.	-	-

Bundesland Parameter	Finanzverantwortung		Personalverantwortung		Bildungsverantwortung		Vernetzung	Schulversuche
	Sachmittel- budgetierung	Personalmittel- budgetierung	Schulleitung als Diszipli- navor-gesetzter, Einstel- lung/Kündigung von Lehrkräften.		Weiterbildung	Neue Bildungs- angebote, Ein- führung neuer Schulformen in Verantwortung der BS		
Baden- Württemberg	-	-	Schulleiter sind wei- sungsberechtigt gegen- über Lehrkräften, §41 (2).		-	-	Kooperation mit be- trieblichen oder über- betrieblichen Ausbildungsstätten, §10 (2), §11, §12.	Schulversuche u.a.. zur Weiterentwicklung der Organisationsfor- men, §22.
Bayern	-	-	Schulleiter sind zur Erfül- lung seiner Aufgaben weisungsberechtigt ge- genüber Lehrkräften, §57 (2) 2.		-	-	Berufschulbeirat zur Förderung der Bezie- hung u.a.. zu Ausbil- dungsbetrieben, Ar- beitswelt und Wirt- schaft, §71 (1) 1. Lehrkräfte sollen ihre Aufgaben im Zusam- menwirken mit den Arbeitgebern und den Arbeitnehmervertre- tern erfüllen, §59 (3). Zusammenarbeit der Schulen mit Einrich- tungen der Weiterbil- dung, §2 (4) 2.	Schulversuche u.a. zur Weiterentwicklung der Organisationsformen und Schularten, §§81- 83
Berlin	Die Schulen erhal- ten die erforderli- chen Sachmittel zum Betrieb der Schule, §7 (4). Zur Wahrnehmung ihrer Selbstgestaltung und Eigenverant- wortung. Jede Schule hat die Be- fugnis ihre Mittel selbst zu bewirt- schaften, §7 (5), §69 (3).	Schulbezogene Ausschreibungen sowie die Auswahl der Lehrkräfte und des sonstigen schu- lischen Personals erfolgen durch die Schule, §7 (3), §68 (4). Zur Wahrneh- mung ihrer Selbst- gestaltung und Ei- genverantwortung hat jede Schule die Befugnis ihre Mittel selbst zu bewirt-	Zur Erfüllung seiner Auf- gaben ist der Schulleiter weisungsberechtigt ge- genüber Lehrkräften, §69 (4). Die Schullei- terin/ der Schulleiter nimmt im Rahmen der Selbst- gestaltung und Eigen- verantwortung der Schu- le folgende Aufgaben der oder des Dienstvor- gesetzten wahr: 1. die Anordnung von Mehrar- beit oder Überstunden, 2. die Bewilligung von		Oberstufenzentren können in Absprache mit den Partnern in der dualen Ausbil- dung berufliche Fort- und Weiterbildungs- lehrgänge anbieten und sollen sich zu Kompetenzzentren entwickeln, §35 (1).	s. §35 (1)	Schulen sollen sich ih- rem Umfeld öffnen und können diverse Kooperationen einge- hen u.a. mit den Trä- gern der beruflichen Fort- und Weiterbil- dung, §5 (1), (3). Grundlehrgänge kön- nen in Kooperation mit außerschulischen Bil- dungsträgern durch- geführt werden, § 29 (3).	Schulversuche u.a. zur Weiterentwicklung der Organisationsformen; im Rahmen von Schulversuchen kann vom Schulgesetz ab- gewichen werden, §18 (1) - (4). An berufl- chen Schulen kann die Schulaufsichtsbehörde auf Antrag der Schul- konferenz Abweichun- gen von den Vorschrif- ten des Schulgesetzes genehmigen, soweit es

Bundesland Parameter	Finanzverantwortung		Personalverantwortung		Bildungsverantwortung		Vernetzung	Schulversuche
	Sachmittel- budgetierung	Personalmittel- budgetierung	Schulleitung als Diszipli- navor-gesetzter, Einstel- lung/Kündigung von Lehrkräften.		Weiterbildung	Neue Bildungs- angebote, Ein- führung neuer Schulformen in Verantwortung der BS		
			schaffen, §7 (5).	Nebentätigkeiten, Son- derurlaub, Dienstbefrei- ungen, Dienstreisen und Fortbildungsanträgen sowie 3. sonstige von der Dienstbehörde über- tragene Aufgaben, §69 (6).				die besondere päd- agogische oder organi- satorische Situation der Schule erfordert, § 92.
Brandenburg	Den Schulen soll Entscheidungsbe- fugnisse über die Verwendung von Sachmitteln einge- räumt werden. Au- ßerdem kann den Schulen ermöglicht werden, Sachmittel, einschließlich der Mittel, die der Aus- stattung und Unter- haltung von Ge- bäuden und Anla- gen dienen, selbst zu bewirtschaften, §7 (4).	Den Schulen soll Entscheidungsbe- fugnisse über die Verwendung von Personalmitteln ein- räumt werden. Au- ßerdem kann den Schulen ermöglicht werden, Personal- mittel selbst zu be- wirtschaften, §7 (5).	Weisungsberechtigt ge- genüber Lehrkräften, §71 (2). Einzelne Aufga- ben der Dienstvorge- setzten der Lehrkräfte und des sonstigen päd- agogischen Personals der Schulen soll auf die Schulleiter übertragen werden, §71 (3).		-	-	Die Schulen sollen mit anderen Stellen und öffentlichen Einrich- tungen, deren Tätig- keit sich auf die Le- benssituation junger Menschen und ihrer Familien auswirkt im Rahmen ihrer Aufga- ben und Befugnisse zusammenarbeiten, §9 (1).	Schulversuche zur päd- agogischen und or- ganisatorischen Wei- terentwicklung des Schulwesens, §8.
Bremen	Die Schulen sollen die ihnen übertra- genen wirtschaftli- chen Angelegen- heiten des Schul- betriebs eigenstän- dig durchführen können, §9 (1).	Die Schulen sollen die ihnen übertra- genen wirtschaftli- chen Angelegenhei- ten des Schulbe- triebs eigenständig durchführen kön- nen, §9 (1).	-		Schule soll auf le- benslanges Lernen vorbereiten, §8 (2). Für die Weiterbildung sollen die Schulen mit Einrichtungen der Weiterbildung koope- rieren, §8 (3), (4) - "Bremisches Weiter- bildungsgesetz".	Schulen sollen neue Bildungs- gänge entwi- ckeln und be- stehende gestal- ten dürfen, §9 (3).	Kooperation mit aner- kannten und kommu- nalen Einrichtungen der Weiterbildung, §8 (3), (4), (5).	Schulversuche als Un- terrichtsversuche und Versuchsschulen zur Erprobung neuer Kon- zeptionen zur Weiter- entwicklung von Schu- len oder neuer Formen der Schulorganisation. Schulversuche können von den geltenden Vorschriften abwei-

Bundesland Parameter	Finanzverantwortung		Personalverantwortung		Bildungsverantwortung		Vernetzung	Schulversuche
	Sachmittel- budgetierung	Personalmittel- budgetierung	Schulleitung als Diszipli- navor-gesetzter, Einstel- lung/Kündigung von Lehrkräften.		Weiterbildung	Neue Bildungs- angebote, Ein- führung neuer Schulformen in Verantwortung der BS		
Hamburg	-	-	Die Schulbehörde hat die Dienstaufsicht über das pädagogische Personal, §85 (1). Die Schulleiter sind Vorgesetzte aller an der Schule tätigen Personen. Die Schulleiter sind verantwortlich für alle inner-schulischen Maßnahmen der Personalentwick-lung, §89 (2).		-	-	Schulbeirat zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieben, §76.	chen, §13. Schulversuche und Versuchsschulen dienen dazu, das Schulwesen pädagogisch und organisatorisch weiterzuentwickeln. Mit ihnen können Abweichungen von Aufbau und Gliederung des Schulwesens, Veränderungen oder Ergänzungen der Unterrichtsinhalte, der Unterrichtsorganisati-on und der Unterrichtsmethoden sowie neue Formen der Schulverfassung und der Schulleitung erprobt werden, §10.
Hessen	Der Schulleiter bewirtschaftet die vom Schulträger zugewiesenen Haushaltsmittel, §90 (1). Die Schulträger sollen den Schulen für einen eigenen Haushalt die Mittel zur Verfügung stellen sowie die Entscheidungsbefugnis über deren Verwendung einräumen, §127a (3).	-	Die Schulleitung nimmt Aufgaben der Dienstvor-gesetzten wahr, soweit es die Selbstverwaltung der Schule erfordert, §88 (1). Die Schulen wirken an ihrer Personalentwicklung insbesondere über eine Stellenaus-schreibungen mit, §127b (6).		§16 (2), (3): für Angebote im Rahmen von Projekten zur Öffnung der Schule, die über die Stundentafeln hinausgehen, kann für Personal- und Sachkosten eine Mischfinanzierung aus Landesmitteln und Mitteln des Schulträgers oder Dritter vereinbart werden, §157.	-	Berufliche Schulen sollen mit Trägern der beruflichen Weiterbildung in ihrer Region zusammenarbeiten, §16 (2). Zu diesem Zweck können sie mit der jeweiligen Einrichtung Verträge schließen, §16 (3).	Durch Schulversuche in bestehenden Schulen soll die Weiterentwicklung des Schulwesens gefördert werden, §14.

Bundesland Parameter	Finanzverantwortung		Personalverantwortung		Bildungsverantwortung		Vernetzung	Schulversuche
	Sachmittel- budgetierung	Personalmittel- budgetierung	Schulleitung als Diszipli- navor-gesetzter, Einstel- lung/Kündigung von Lehrkräften.		Weiterbildung	Neue Bildungs- angebote, Ein- führung neuer Schulformen in Verantwortung der BS		
Mecklenburg Vorpommern	Den Schulen soll Verantwortung für Personal und Sachbedarf übertragen werden, §4 (7). Jede Schule gestaltet und organisiert ihre persönlichen und sächlichen Angelegenheiten selbstständig und in eigener Verantwortung, §52 (2). Haushaltsmittel zur eigenen Bewirtschaftung, §112.	Den Schulen soll Verantwortung für Personal und Sachbedarf übertragen werden, §4 (7). Jede Schule gestaltet und organisiert ihre persönlichen und sächlichen Angelegenheiten selbstständig und in eigener Verantwortung, §52 (2).	Die Schulleiter sind Vorgesetzte des an der Schule beschäftigten Personals, auch wenn es im Dienste des Schulleiters steht, §101 (3).		Berufliche Schulen sollen insbesondere mit Trägern der beruflichen Weiterbildung in der Region zusammenarbeiten, §40 (1). Bei der Schulentwicklungsplanung soll die Möglichkeit von Aus- und Weiterbil- dung berücksichtigt werden, §107 (2).	-	Die Schule soll sich ihrem Umfeld öffnen und daher mit unter- schiedlichen Einrich- tungen kooperieren. Berufliche Schulen sollen insbesondere mit Trägern der beruf- lichen Weiterbildung in der Region zusam- menarbeiten, §40 (1).	Schulversuche dienen dazu, durch Verände- rung der Rahmenplä- ne, der Unterrichtsor- ganisation, der Unter- richtsmethoden und der Formen der Schulmitwirkung zur Weiterentwicklung der Schule neue pädago- gische Konzeptionen und organisatorische Formen zu erproben, §38.
Niedersachsen	Die Schulträger tragen die sächli- chen Kosten, §113 (1). bei Schulversu- chen kann davon abgewichen wer- den, §113 (2), §113a.	Das Land trägt den Großteil der Perso- nalkosten und stellt Lehrpersonal ein, §112 (1). bei Schul- versuchen können Ausnahmen zuge- lassen werden, §113a.	Die Schulleiter können allen an den Schulen tä- tigen Personen Weisun- gen erteilen, §42 (3). Schulleiter sind Vorge- setzter der an den Schu- len beschäftigten Mitar- beiter, die im Dienst des Schulträgers stehen, §111 (2).		Im Interesse einer Zusammenarbeit zwi- schen Schule und Wirtschaft können beru- fsbildende Schulen insbesondere zur Vorbereitung von Entscheidungen der Schulleitung oder der Konferenzen, die der Abstimmung zwi- schen der Schule und Trägern der Aus- und Weiterbildung bedür- fen besondere Aus- schüsse einrichten, §40.	-	Berufsbildende Schu- len können Ausschüs- se zur Abstimmung zwischen Schulen und Trägern der Fort- und Weiterbildung einrich- ten, §40.	§22: Zur Erprobung von Modellen der ei- genverantwortlichen Steuerung von Schu- len kann das Kultus- ministerium Ausnah- men von der Budgetie- rung zulassen, soweit erwartet werden kann, dass dadurch die Wirt- schaftlichkeit und Leis- tungsfähigkeit in der Verwaltung der Schu- len verbessert wird, §113a.
Nordrhein- Westfalen	Die Schulleiter stel- len den jährlichen Schulhaushalt auf	Die Schulleiter stel- len den jährlichen Schulhaushalt auf	Die Schulleiter können allen an den Schulen tä- tigen Personen Weisun- gen erteilen, §42 (3).		Das Berufskolleg vermittelt in Bildungs- gängen eine berufli-	-	Die Schulen sollen mit Personen und Einrich- tungen ihres Umfeldes	Schulversuche dienen dazu, das Schulwesen weiterzuentwickeln.

Bundesland Parameter	Finanzverantwortung		Personalverantwortung Schulleitung als Disziplinarvor-gesetzter, Einstellung/Kündigung von Lehrkräften.	Bildungsverantwortung		Vernetzung Kooperation mit ...	Schulversuche
	Sachmittel-budgetierung	Personalmittel-budgetierung		Weiterbildung	Neue Bildungsangebote, Einführung neuer Schulformen in Verantwortung der BS		
	und bewirtschaften die Haushaltsmittel, §59 (7). Schulleiter können Rechtsgeschäfte mit Wirkung für den Schulträger abschließen, §95 (2). Schulen können eigene Einnahmen erzielen, §95 (3).	und bewirtschaften die Haushaltsmittel, §59 (7). Das Land kann den Schulen Personalmittel zur eigenverantwortlichen Bewirtschaftung zuweisen, §95 (1).	gen erteilen, §59 (2). Zu den Aufgaben der Schulleiter gehören u.a. Personalentwicklung und Personalführung, §59 (3). Schulleiter können selbstständig Personalentscheidungen treffen, wenn ihnen diese Kompetenzen übertragen wurden, §59 (4).	che Qualifizierung wozu auch die berufliche Weiterbildung zählen soll, §22 (2).		zusammen arbeiten, §5 (1).	Dazu können insbesondere Abweichungen von Aufbau und Gliederung des Schulwesens sowie Veränderungen oder Ergänzungen der Unterrichtsinhalte, der Unterrichtsorganisation sowie der Formen der Schulverfassung und der Schulleitung zeitlich und im Umfang begrenzt erprobt werden, §25 (1). Mehr geregelt im: Gesetz zur Weiterentwicklung von Schulen (Schulentwicklungsgesetz).
Rheinland-Pfalz	Die Schulen nehmen ihre wirtschaftlichen Angelegenheiten selbstständig und selbstverantwortlich wahr, §23 (4). Schulträger sollen den Schulleitern die für den Sachbedarf der Schule notwendigen Haushaltsmittel zur Bewirtschaftung übertragen, §88 (3).	Die Schulen nehmen ihre wirtschaftlichen Angelegenheiten selbstständig und selbstverantwortlich wahr, §23 (4). In die Auswahl von Lehrkräften können Schulen einbezogen werden; das Nähere regelt das fachlich zuständige Ministerium durch Rechtsverordnung, §23 (3).	Schulleitern können dienst- und arbeitsrechtliche Aufgaben und Zuständigkeiten des Dienstherrn übertragen werden, §23 (3). Sie sind gegenüber den Lehrkräften sowie den pädagogischen und technischen Fachkräften weisungsberechtigt, §26 (3).	-	-	Die Schulen arbeiten im Rahmen ihrer Aufgaben mit außerschulischen Einrichtungen, den Institutionen, deren Tätigkeit für die Lebenssituation junger Menschen wesentlich ist und insbesondere mit anderen Bildungseinrichtungen und Betrieben zusammen, §19.	Schulversuche dienen insbesondere 1. der Entwicklung neuer schulischer Strukturen, 2. der Neubestimmung von Bildungszielen und Lerninhalten, 3. der Entwicklung neuer Lehr- und Lernverfahren. 4. der Entwicklung, Erprobung und Einführung innovativer und effektiver Methoden der schulinternen Evaluation, §20. Einrichtung,

Bundesland	Finanzverantwortung		Personalverantwortung	Bildungsverantwortung		Vernetzung	Schulversuche
Parameter	Sachmittel- budgetierung	Personalmittel- budgetierung	Schulleitung als Disziplinavorgesetzter, Einstellung/Kündigung von Lehrkräften.	Weiterbildung	Neue Bildungsangebote, Einführung neuer Schulformen in Verantwortung der BS	Kooperation mit ...	
Saarland	Das Land und der Schulträger können am Modellvorhaben teilnehmenden Schulen auf der Grundlage einer Kooperationsvereinbarung Stellen, Personal und Sachmittel im Rahmen eines einheitlichen Budgets zur selbstständigen Bewirtschaftung zur Verfügung stellen, §5 (3).	Das Land und der Schulträger können am Modellvorhaben teilnehmenden Schulen auf der Grundlage einer Kooperationsvereinbarung Stellen, Personal und Sachmittel im Rahmen eines einheitlichen Budgets zur selbstständigen Bewirtschaftung zur Verfügung stellen, §5 (3).	In Erfüllung seiner Aufgaben ist der Schulleiter den Lehrern und Lehrhilfskräften seiner Schule gegenüber weisungsberechtigt. Für den Schulträger führt er die unmittelbare Aufsicht über die in der Schule tätigen Bediensteten, die nicht Lehrer oder Lehrhilfskräfte sind, und hat ihnen gegenüber die seiner Verantwortung für einen geordneten Schulbetrieb entsprechenden Weisungsbefugnisse, SchumG §16 (5).	-	-	Schulregionkonferenz unterbreitet Vorschläge zur Zusammenarbeit mit den Einrichtungen der Weiterbildung, SchumG §57 (1) 6.	tung von Versuchsschulen, §95. Zur Erprobung von Modellen der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung kann die Schulaufsichtsbehörde einer begrenzten Anzahl von Schulen für die Dauer von bis zu sechs Jahren in Abweichung von den bestehenden Rechtsvorschriften ermöglichen zur Weiterentwicklung des Schulwesens bei der Personalentwicklung, Personalverwaltung, Stellenbewirtschaftung und Sachmittelbewirtschaftung sowie in der Unterrichtsorganisation und Unterrichtsgestaltung selbstständige Entscheidungen zu treffen, §5. Weiteres im Schulmitbestimmungsgesetz
Sachsen	Der Schulträger soll den Schulleitern die zur Deckung des laufenden Lehr- und Lernmittelbedarfs erforderlichen Mittel zur selbst-	Dienstherr der Lehrer ist das Land, §40 (1).	Der Schulleiter ist in Erfüllung seiner Aufgaben weisungsberechtigt gegenüber den Lehrern seiner Schule und wird bei Personalentscheidungen für die Schule	Die Beruflichen Schulzentren können in eigener Verantwortung über schulische Bildungsgänge hinaus Aufgaben der beruflichen Ausbildung,	Die Beruflichen Schulzentren können in eigener Verantwortung über schulische Bildungsgänge hinaus	Die Schulen sollen u.a. mit außerschulischen Einrichtungen, insbesondere Betrieben und Einrichtungen der Weiterbildung, sowie mit Partner-	Zur Weiterentwicklung des Schulwesens und zur Erprobung neuer pädagogischer und organisatorischer Konzeptionen können Schulversuche durch-

Bundesland Parameter	Finanzverantwortung		Personalverantwortung Schulleitung als Disziplinarvor-gesetzter, Einstel-lung/Kündigung von Lehrkräften.	Bildungsverantwortung		Vernetzung	Schulversuche
	Sachmittel- budgetierung	Personalmittel- budgetierung		Weiterbildung	Neue Bildungs- angebote, Ein- führung neuer Schulformen in Verantwortung der BS		
	ständigen Bewirt-schaftung überlas-sen. Diesem kön-nen weitergehende Befugnisse zur Mit-telbewirtschaftung einräumt werden, §23 (2).		beteiligt, §42 (2). Er trägt die Verantwortung für das Personalent-wicklungs- und Fortbil-dungskonzept für die Lehrer seiner Schule, §42 (1). Die Schulleiter sollen bei Personalent-scheidungen für die Schule beteiligt werden, §42 (2).	Umschulung, Fortbil-dung und Weiterbil-dung wahrnehmen, §22 (3).	Aufgaben der beruflichen Aus-bildung, Um-schulung, Fort-bildung und Wei-terbildung wahr-nehmen, §22 (3).	schulen im In- und Ausland zusammen arbeiten, §35b.	geführt werden, §15.
Sachsen- Anhalt	Den Schulen sollen für ihre pädagogi-sche Arbeit Bud-gets zur Verwen-dung in eigener Verantwortung zur Verfügung gestellt werden, §24 (2). Die Schulleiter be-wirtschaften die ih-ren vom Schulträ-ger überwiesenen Mittel, §26 (6).	Das Land trägt die Personalkosten für die Lehrerinnen und Lehrer, für die pä-dagogischen Mitar-beiterinnen und Mitarbeiter und das Betreuungspersonal an allen öffentlichen Schulen, §69.	Die Schulleiter sind Vor-gesetzte im Sinne des § 3 des Beamtengesetzes Sachsen-Anhalt der an der Schule tätigen Lehr-kräfte, §26 (5).	Die berufsbildenden Schulen sollen sich an Aufgaben der be-ruflichen Fort- und Weiterbildung betei-ligen, §9 (1).	-	Die Schulen sollen u.a. mit Trägern der Fort- und Weiterbil-dung zusammenarbei-ten, §1 (4a).	Zur Weiterentwicklung der Schulformen und zur Erprobung neuer pädagogischer und or-ganisatorischer Kon-zeptionen können Schulversuche durch-geführt werden, §11.
Schleswig- Holstein	Die öffentlichen Schulen können Rechtsgeschäfte mit Wirkung für den Schulträger oder das Land abschlie-ßen, §3 (2). Die Schulleiter verwal-ten die vom Schul-träger zugewiese-nen Haushaltsmit-tel, §82 (5).	Die öffentlichen Schulen können Rechtsgeschäfte mit Wirkung für den Schulträger oder das Land abschlie-ßen, §3 (2). Die Vertretung des Landes erfolgt nach Maßgabe besonde-rer Anordnungen, §82 (5).	In Erfüllung ihrer Aufga-ben sind die Schulleite-rinnen und Schulleiter gegenüber den Lehrkräf-ten und den an der Schule Beschäftigten des Schulträgers wei-sungsberechtigt, §82 (2). Die Lehrkräfte an öffent-lichen Schulen stehen im Dienst des Landes, §84 (1).	Die Schulen können freiwillige Unterrichts-veranstaltungen zur Vertiefung und Erwei-terung des Bildungs-auftrages der Schule durchführen, §3 (3).	Die Schulen können freiwilli-ge Unterrichts-veranstaltungen zur Vertiefung und Erweiterung des Bildungsauf-trages der Schu-le durchführen, §3 (3).	Berufsgrundbildungs-jahr kann in Zusam-menarbeit mit den auszubildenden Betrie-ben oder überbetrieb-lichen Berufsbildungs-stätten erfolgen, §18 (5).	Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur kann im öffentlichen Schulwesen Schulver-suche nach Anhörung des Schulträgers durchführen. Sie die-nen insbesondere der Erprobung neuer Lernziele und Lernin-halte, neuer Lehr- und

Bundesland Parameter	Finanzverantwortung		Personalverantwortung		Bildungsverantwortung		Vernetzung	Schulversuche
	Sachmittel- budgetierung	Personalmittel- budgetierung	Schulleitung als Diszipli- navor-gesetzter, Einstel- lung/Kündigung von Lehrkräften.		Weiterbildung	Neue Bildungs- angebote, Ein- führung neuer Schulformen in Verantwortung der BS		
							Kooperation mit ...	
Thüringen	Der Schulträger kann die Bewirtung der für den Schulaufwand bereitgestellten Haushaltsmittel ganz oder teilweise dem Schulleiter übertragen, Thüringer Gesetz über die Finanzierung der staatlichen Schulen, §10.	-	Die Schulleiter sind den Lehrern gegenüber weisungsberechtigt. Sie sind bei Einstellung pädagogischen Personals zu beteiligen, §33 (1).		-	-	-	Durch Schulversuche soll die Weiterentwicklung des Schulwesens gefördert werden. Schulversuche werden an besonderen Versuchsschulen durchgeführt, §12.

Anhang 5: Beispiele für Entwicklungen in berufsbildenden Schulen

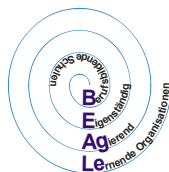
Fall A: Baden-Württemberg

Fall B: Bayern

Fall C: Hessen

Fall D: Thüringen

Fall E: Berlin



BEAGLE

Stand der Weiterentwicklung berufsbildender Schulen zu eigenständig agierenden lernenden Organisationen als Partner der regionalen Berufsbildung

Fall A

Land: Baden-Württemberg
Schultyp: Bündelschule
Schulgröße: ca. 1250 Schüler/innen; ca. 80 Lehrkräfte
Reformbeteiligung: STEBS, OES
Besonderheit: Zertifiziert nach DIN ISO 9001:2000

Inhaltsverzeichnis

1	Fallbeschreibung	187
2	Leitbild und Selbstverständnis der berufsbildenden Schule	187
3	Einbindung in Reformprozesse des Landes	188
4	Veränderte Verantwortung	190
	4.1 Bildungsverantwortung	190
	4.2 Personalverantwortung	191
	4.3 Finanzverantwortung	192
	4.4 Steuerungsverantwortung	192
	4.5 Qualitätsverantwortung	193
5	Entwicklungsfelder der berufsbildenden Schulen	194
	5.1 Lernkultur für neue Lernkonzepte	194
	5.2 Qualitätsentwicklung von Unterricht	195
	5.3 Teamentwicklung	195
	5.4 Wissensmanagement	196
	5.5 Dienstleistungscharakter	196
6	Schlussfolgerungen: Berufsbildende Schulen als eigenständig agierende lernende Organisationen	197

1 Fallbeschreibung

Die Berufsbildende Schule (BS) ist ein gewerblich-technisch ausgerichtetes Schulzentrum in Baden-Württemberg. Sie wird derzeit von ca. 1250 Schülerinnen und Schülern besucht (Landesdurchschnitt rund 1220 bzw. 690¹). Das Kollegium besteht aus etwa 80 Lehrkräften (Landesdurchschnitt 66). Das berufliche Schulzentrum bietet folgende Schularten und Fachbereiche:

- Gewerbliche Berufsschule,
- Einjährige Berufsfachschulen,
- Berufsvorbereitungsjahr,
- Zweijährige Gewerblich-Technische Berufsfachschule Metall,
- Zweijährige Gewerblich-Technische Berufsfachschule Elektrotechnik,
- Einjähriges Berufskolleg Technik zur Erlangung der Fachhochschulreife,
- Fachinformatiker/in - Anwendungsentwicklung / Systemintegration,
- Fachschule für Technik- Maschinentechnik,
- Technisches Gymnasium TG und ITG - Schwerpunkt Technik und Informationstechnik,
- Berufskolleg Technik und Medien mit Verzahnung,
- Einjähriges Berufskolleg Technik und Medien.

Die BS ist in zahlreiche Reformprojekte des Landes eingebunden und prägt diese zum Teil maßgeblich durch eigene Initiativen; sie ist bzw. war beteiligt an

- STEBS (STärkung der Eigenständigkeit Beruflicher Schulen)
- OES (Operativ Eigenständige Schule)

und ist nach DIN ISO 9001:2000 zertifiziert.

2 Leitbild und Selbstverständnis der berufsbildenden Schule

Entsprechend der Philosophie des Reformprojektes OES hat die Schule ein Leitbild erarbeitet und dieses im Jahr 2003 verabschiedet. Die Entwicklung eines Leitbildes ist der erste von drei Schritten innerhalb des OES-Projektes zur Einführung eines Qualitätsmanagements. Weitere darauf folgende Elemente sind die Selbstevaluation und die Fremdevaluation. Die Schule hat sich als erste Berufsbildende Schule bereits einer Fremdevaluation gestellt. Zum Berichtszeitpunkt befand sich diese in der Auswertephase. Das Leitbild steht in engem Zusammenhang mit dem eingeführten Qualitätsmanagementsystem, denn es ist in Form von Leitzielen formuliert und lehnt sich an die Qualitätsbereiche des Q2E-Modells an.

Interessant ist, dass die Schule im Jahr 2002 mit der Entwicklung der Leitziele be-

¹ 1220: Angaben des Landes Baden-Württemberg; 690: Angaben nach DESTATIS 2005, Tabelle 2.1.1.2.

gann und diese im gesamten Lehrkörper abgestimmt hat, was nicht unbedingt selbstverständlich ist. Die Leitziele wurden dann im Jahr 2003 auf einer Gesamtkonferenz verabschiedet. Darauf, dass die gesamte Schule hinter diesen Leitziele steht, wurde großer Wert gelegt. Seit dem Schuljahr 2003/2004 wird mit Schülerbefragungen überprüft, ob die Leitziele aus Sicht der Schüler auch erfüllt werden. Dieser Rückmeldungsprozess befindet sich noch in einem Entwicklungsstadium.

Das Selbstverständnis der Schule ist geprägt von einer starken Dienstleistungsorientierung, die nicht nur von wenigen Reformern in der Schule, sondern von allen Lehrkräften getragen wird. Im Rahmen der Einführung des Qualitätsmanagementsystems DIN ISO 9001:2000 wurden unter den Lehrkräften auch Diskussionen über den Dienstleistungs- wie den Kundenbegriff geführt, die nicht kritiklos eingeführt wurden². Die breite Basis in der Schule für die Beteiligung und Umsetzung von Reformen wird insbesondere dadurch erreicht, dass sich wirklich jeder Kollege und jede Kollegin an Entwicklungsprozessen in der Schule beteiligen muss. Eine Nichtbeteiligung wird durch die Schulleitung nicht geduldet. Auf Seiten der Schulleitung und auch im Kollegium wird dies nicht als autoritärer Führungsstil gesehen; vielmehr soll diese Maßnahme sicherstellen, dass sich keine Pro-, Neutral- und Kontra-Gruppen innerhalb des Kollegiums bilden. Keine Lehrkraft kann von sich behaupten, außerhalb eines Reformprozesses, sozusagen als Außenstehende(r) gestanden zu haben.

3 Einbindung in Reformprozesse des Landes

Derzeit sind in Baden-Württemberg vor allem drei Reformprojekte relevant:

- **Stärkung der Eigenständigkeit Beruflicher Schulen (STEBS)**, Laufzeit 2001-2004
Verbesserung der Qualität des Unterrichts und des Bildungsangebotes durch eine stärkere Eigenständigkeit der Schulen. Erweiterung der Verantwortungs- und Handlungsbereiche.
- **STEBS-Prozess**, Laufzeit 2004-2009
Prozessunterstützung für berufliche Schulen, die Schulentwicklungsprozesse für die Vorbereitung der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems nutzen wollen. Verstetigung von STEBS.
- **Operativ Eigenständige Schule (OES)**, Laufzeit 2003-2006
Im Zentrum von OES (vgl. Abbildung 1) steht die Entwicklung eines Qualitätsmanagementsystems für die beruflichen Schulen des Landes mit den Kernelementen Leitbildentwicklung, Selbstevaluation und Fremdevaluation.

Die BS ist an allen wesentlichen Reformprozessen des Landes beteiligt und ist selbst auch Impulsgeber für die Ausgestaltung einiger landesbezogener Reformprojekte bzw. -ansätze. Die Beteiligung der Schule im Rahmen von STEBS bezog sich auf die Einführung eines Qualitätsmanagementkonzeptes.

Reformprozesse des Landes Baden-Württemberg werden in der BS genutzt, um die eigene Schulentwicklung voran zu treiben. Die landesbezogenen Projekte wirken vor allem strukturbildend, in dem Sinne, dass Schulentwicklungsaufgaben wie die Leit-

² Als Kunden werden an dieser BS folgende Personengruppen und Institutionen bezeichnet: Vollzeitschüler, Teilzeitschüler, Betriebe, Ausbilder, Eltern, Gesellschaft, weiterführende Bildungseinrichtungen, Kursteilnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen.

bildentwicklung, das Aufstellen eines Schulprogramms und die Umsetzung von Verbesserungsmaßnahmen institutionalisiert und operationalisiert werden. Das Leitbild der BS wurde beispielsweise im Rahmen von STEBS entwickelt.

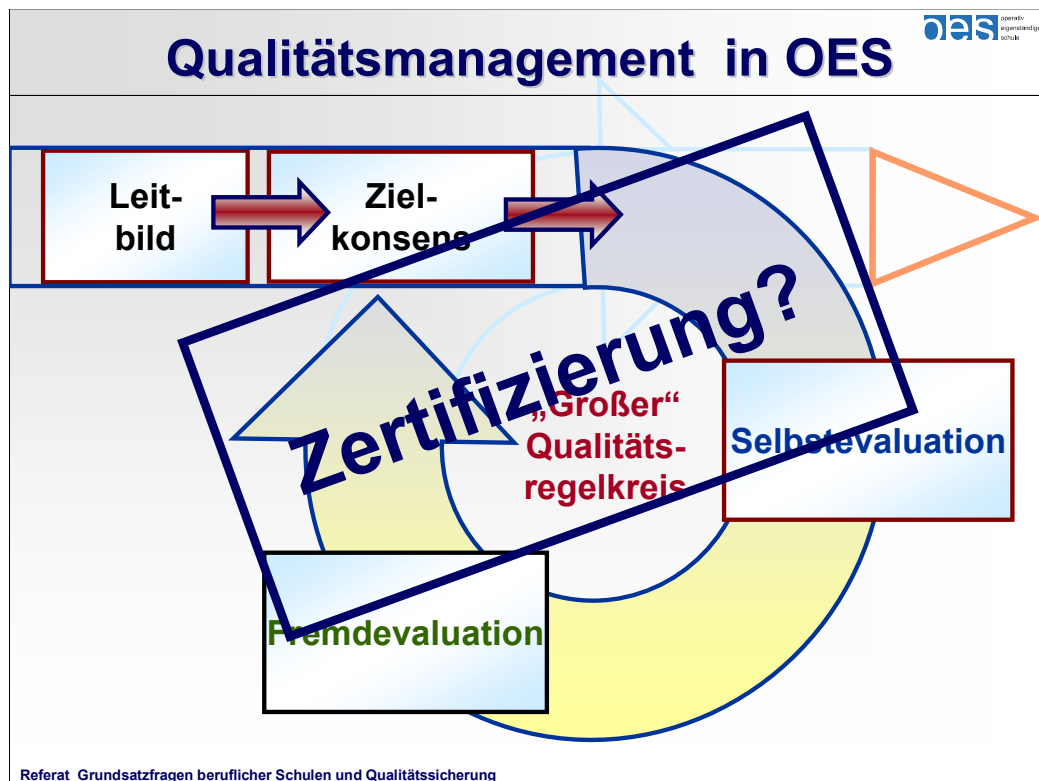


Abbildung 1: Zielsetzungen des Modellvorhabens OES (KMBW 2004)

Für die Umsetzung des Projektes OES an der BS wurden sechs Projektgruppen gebildet, die sich verschiedenen Schwerpunkten widmen:

- Personelle Ressourcen
Diese Projektgruppe soll einen effektiven Personaleinsatz unter Berücksichtigung der persönlichen Fachkompetenzen und Neigungen sicherstellen.
- Unterrichtsevaluation
Feedbackkultur aller Beteiligten aufbauen, Unterricht evaluieren.
- Schulorganisation
Optimierung innerschulischer Abläufe im Sinne des ISO-Qualitätsmanagementhandbuches und Einführung eines schulinternen Informationssystems.
- Wissensmanagement
Eine Struktur und eine Kultur für den Austausch von Wissen schaffen und Instrumente für den Austausch von Materialien einführen.
- Kundenzufriedenheit
Erhebungen und Maßnahmen zur Sicherstellung des Erfolgs und der Zufriedenheit der Kunden.
- Leitbild
Konkretisierung und Überprüfung der Leitziele entsprechend der übergeordneten OES-Zielsetzungen und Umsetzung in ein Schulprogramm.

Allen Teilprojekten im Rahmen von OES an der BS ist gemeinsam, dass sie überwiegend unmittelbar praxisverwertbare Zielsetzungen haben, wie etwa das Aufstellen

einer Altersstatistik, um den zukünftigen Personalbedarf besser planen zu können (Personelle Ressourcen) oder die Einführung eines Briefkastens zur Sammlung von Verbesserungsvorschlägen der Schüler/innen (Kundenzufriedenheit). Nicht alle Zielsetzungen der Projektgruppen werden mit gleicher Intensität bearbeitet. Sind Zielsetzungen zu komplex oder fehlen personelle Ressourcen, werden sie nicht bearbeitet und zunächst zurückgestellt. So fehlen derzeit z.B. Ressourcen zur Einführung eines Wissensmanagements und im Kollegium ist die gemeinsame Nutzung, Ablage, Erarbeitung und Weiterentwicklung von Materialien noch nicht etabliert.

Da die BS bereits ISO9001:2000 zertifiziert ist, liefert sie dem Land Hinweise und Konzepte zur Einführung von Qualitätsmanagementsystemen. Ein Know-how-Transfer wird über das Ministerium sichergestellt, dem Erfahrungen aus der Einführung kommuniziert wie auch konkrete Umsetzungsvorschläge gemacht werden.

Die Schulleitung teilt die Zielsetzungen und die prinzipielle Ausrichtung der Reformabsichten des Landes. Im Wesentlichen wird übereinstimmend die Notwendigkeit gesehen, BS mit mehr Eigenständigkeit zu versehen und Elemente der Inputsteuerung hin zu einer stärkeren Ergebnisorientierung³ zu entwickeln.

4 Veränderte Verantwortung

4.1 Bildungsverantwortung

Die BS legt Wert auf ein breit gefächertes Bildungsangebot, welches auf die Bedürfnisse der Region zugeschnitten ist. Als Bildungsangebote sind Schulformen⁴ und Bildungsgänge auf der Basis des Schulgesetzes und entsprechend des Bedarfes in der Region verfügbar, jedoch werden auch Bildungsangebote außerhalb des Geltungsbereiches des Schulgesetzes angeboten (Berufliche Fortbildung). Das Bildungsangebot wird in Abstimmung mit dem Regierungspräsidium festgelegt, d. h. dass die BS in der Wahl ihrer Bildungsangebote im Geltungsbereich des Schulgesetzes nicht frei ist. Insbesondere gelten hier für die Bildung von Fachklassen die bekannten, vom Land gesteuerten Entscheidungsprozesse über die Bildungsverantwortung (Fachaufsicht, vgl. hierzu auch Abschnitt 4.5). Im Rahmen von OES werden zwar auch Entscheidungsprozesse zur Bildung von Fachklassen verändert, letztlich jedoch die Verantwortung nicht auf die Ebene der BS verlagert. Die Zusammenfassung von Bildungsgängen wird mittels der Regionalen Schulentwicklung (RSE) mit dem strategischen Ziel der „Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung an beruflichen Schulen unter Berücksichtigung pädagogischer, regionaler und ökonomischer Aspekte“ abgestimmt. Diesbezügliche Absprachen zwischen BS, die etwa gleiche Bildungsgänge anbieten wollen, jedoch keine ausreichenden Klassenstärken in ihren Einzugsbereichen bilden können, werden unter Vermittlung von Prozessbegleitern des zuständigen Regierungspräsidiums vorgenommen.

³ Die aus dem New Public Management stammenden Begrifflichkeiten für Ergebnisse (Output für erzielte Leistungen, etwa die Bestehensquote bei Prüfungen; Outcome für die erzielten Wirkungen, etwa die Übernahmequote in ein Anstellungsverhältnis), werden hier nicht differenziert betrachtet.

⁴ Unter Schulformen werden in diesem Bericht unterschiedliche Varianten (Teilzeitunterricht, Vollzeitunterricht, Blockunterricht, Abendschule) einer Schulart verstanden. Je nach Bundesland werden die Begriffe Schulform, Schulart und Bildungsgang unterschiedlich und auch synonym verwendet (vgl. hierzu auch <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=524>), wenn auch in der Regel ein Bildungsgang einen bestimmten fachlichen Bereich oder eine bestimmte Ausrichtung (z. B. Ernährung in der Berufsschule; Technik in der Fachoberschule) bezeichnet.

Im Bereich der Beruflichen Fortbildung werden Bildungsangebote für die Wirtschaft durch den Förderverein angeboten. Die Angebote werden durch ein eigenes Fördervereinsprogramm auch offensiv verbreitet und beworben. Mit etwa 40 Kursen hat das Programm einen den der Kammern vergleichbaren Umfang. Nach Ansicht der befragten Lehrkräfte und der Schulleitung stellt sich die BS damit jedoch nicht in Konkurrenz zu den Kammern und weiteren Weiterbildungsanbietern. Lediglich mit der Volkshochschule komme es mitunter zu Konkurrenzsituationen. Die Fortbildungsangebote werden von Lehrkräften der BS unabhängig vom Lehrdeputat realisiert.

In ihrer Rolle als Bildungsberater kann die BS auf eine gut funktionierende Kooperation mit den Betrieben in der Region zurückgreifen. Kooperation ist auch die Grundlage für das recht reibungslose Funktionieren des Anbietens beruflicher Fortbildung. Mit jährlich stattfindenden Informationsgesprächen mit den größeren Betrieben, der Teilnahme an Innungsversammlungen und durch Einsatz von Fragebögen und gemeinsamen Ausbildungsprojekten wird die Grundlage für ein bedarfsorientiertes Bildungsangebot auf informeller Ebene (man kennt sich) geschaffen.

4.2 Personalverantwortung

Durch die Reformen hat die BS in den letzten Jahren eine erweiterte Personalverantwortung erhalten, die im Wesentlichen aus folgenden Möglichkeiten besteht:

- Schulscharfe Stellenausschreibung,
- Funktionsstellenbesetzung,
- Bewertung von Referendaren.

Im Rahmen von STEBS wurde erstmalig die Möglichkeit geschaffen, Stellen für Lehrpersonal durch die Schule auszuschreiben. In der Regel wird die Ausschreibung auf einem Internetportal (www.lehrereinstellung-bw.de) bekannt gegeben. Die Schulleitung der BS hat durch die erweiterten Befugnisse eine zusätzliche Arbeitsbelastung durch die Bewerbungsgespräche, bekommt jedoch gleichzeitig bessere Möglichkeiten, für die Schule passendes Lehrpersonal zu rekrutieren. Die Festlegung der Ausschreibungstexte und die Angabe der gewünschten Fächerkombinationen liegen in der Hand der Schulleitung; die Ausschreibung erfolgt jedoch letztlich über das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Die BS hat im Jahr 2004 zwanzig neue Einstellungen vornehmen können. Bei der überaus großen Mehrheit der rekrutierten Lehrkräfte handelt es sich um Seiten- und Direkteinsteiger⁵.

Direkteinsteiger erhalten zunächst einen Jahresvertrag, in dessen Rahmen sie sich bewähren können. Für Direkteinsteiger existiert eine Einführungsphase, die im Rahmen des Modellversuches ELSE (<http://www.modellversuch-else.de>) entwickelt wurde und zu einer zunächst reduzierten Unterrichtsverpflichtung führt. Nach Aussage der Schulleitung würde jedoch eine Unterrichtsverpflichtung von Beginn an im Um-

⁵ Als *Seiteneinsteiger* werden in Baden-Württemberg Bewerber bezeichnet, die über keine schulformbezogene Lehramtsausbildung verfügen und in den Vorbereitungsdienst einsteigen. Voraussetzung ist ein Universitätsabschluss, eine einjährige Betriebspraxis und ein entsprechender Lehrkräftebedarf.

Direkteinsteiger sind Hochschulabsolventen, die ohne Vorbereitungsdienst direkt in den Schuldienst eintreten. Eine pädagogische Schulung erfolgt berufsbegleitend parallel zur Berufstätigkeit in der Schule. In Baden-Württemberg werden überwiegend Seiten- und Direkteinsteiger eingestellt (vgl. Schulz/Harmann/Prütz 2004, S. 12, 87ff.), wobei der Direkteinstieg allerdings nur für sogenannte Mangelfächer im gewerblich-technischen Bereich und für einzelne Fächer (Wirtschaftsinformatik, Bioinformatik, Pflegepädagogik) möglich ist.

fang von 10 Stunden als effektiver eingeschätzt, um die Eignung für den Lehrerberuf feststellen zu können (Praxisbewährung).

Bei der Besetzung von Beförderungsstellen waren in der Vergangenheit Fachberater in verantwortlicher Position. Seit Spätherbst 2005 entscheidet die Schulleitung über den Aufstieg einer Kollegin / eines Kollegen bzw. die Besetzung von schulbezogenen Funktionsstellen in einem einstufigen Verfahren. Bei der Beurteilung von Referendarinnen und Referendaren geht die Beurteilung der Schulleitung mit einem Gewicht von einem Drittel in die Bewertung der Prüfungsleistung ein (vgl. §24, AprObSchhD), jedoch hat sich durch die Reformen hier keine Verantwortungsverlagerung ergeben.

4.3 Finanzverantwortung

Hinsichtlich einer veränderten Finanzverantwortung werden von der Schulleitung derzeit prinzipiell strukturelle Reformen für nicht erforderlich erachtet. Eine Sachmittelbudgetierung existiert, wird allerdings für Aufgaben aus den Bereichen Verwaltung und Unterhalt anders gehandhabt als für Investitionen. Die Art der Budgetierung legt der Schulträger fest. Teilweise wird die Finanzautonomie für Sachmittel sogar inzwischen stringenter als in der Vergangenheit gehandhabt. So dürfen Rücklagen im Gegensatz zu früheren Zeiten an der BS nur noch für Investitionen und nicht mehr für den Verwaltungshaushalt gebildet werden.

Eine Personalmittelbudgetierung gibt es derzeit noch nicht, wird aber von der Schulleitung für die Zukunft erwartet. Die Übernahme einer Finanzverantwortung würde nach Ansicht der BS eine Zunahme von Verwaltungsaufgaben bedeuten, die daher eher nicht von Vorteil für die Qualitätssicherung und -verbesserung der schulischen Arbeit wäre: „Wenn wir eigenständig wären, müssten wir zum Beispiel eine Gewinn- und Verlustrechnung machen. Die Übernahme solcher Aufgaben liegt nicht im Interesse unserer Schule“.

4.4 Steuerungsverantwortung

Es wird keinerlei Notwendigkeit einer erweiterten Steuerungsverantwortung durch Veränderung der Rechtsstellung der BS gesehen. Die befragten Lehrkräfte vertraten hier einheitlich die Position, dass „eine veränderte Rechtsform mit dem Effekt der Rechtsfähigkeit nur zu einem erhöhten verwaltungstechnischen Aufwand“ führe. In dieser Auffassung sahen sich die Befragten auch durch Besuche bei beruflichen Schulen in der Schweiz bestärkt, wo in dieser Hinsicht eher negative Erfahrungen vorlägen bzw. im Vergleich mit Deutschland deutlich mehr Verwaltungspersonal eingesetzt sei. Ein direkter Zusammenhang zwischen Rechtsfähigkeit und erhöhter Eigenständigkeit der BS wurde nicht hergestellt. Vielmehr wurde betont, dass die notwendigen Gestaltungsspielräume für die BS durch die Flexibilität der eigenen Schule, insbesondere der Lehrkräfte, und das Einbringen und Verwirklichen innovativer Ideen erarbeitet werden. Grenzen der Verwirklichung sind eher durch die Ressourcenfrage (insb. Lehrerarbeitszeit) gesetzt und nicht durch mangelnde rechtliche Eigenständigkeit.

Entsprechend kam in der Befragung eine veränderte Gremien- und Entscheidungsstruktur für die BS kaum zur Sprache. Strukturveränderungen mit der Folge veränderter Steuerungsfunktionen von Personen oder der Öffnung der Steuerung durch Externe werden an der BS nicht verfolgt.

Veränderungen in der Steuerungsverantwortung liegen eindeutig in einem neuen Verhältnis von Eigenverantwortung für die Qualität schulischer Arbeit und der damit

verbundenen und erhöhten Eigenverantwortung für die Qualitätssicherung. Dies kommt unter anderem durch das Schließen von Zielvereinbarungen mit dem Ministerium im Rahmen von OES als neues Steuerungsinstrument zum Ausdruck.

4.5 Qualitätsverantwortung

Dreh- und Angelpunkt der Weiterentwicklung der BS ist die Absicherung der schulischen Prozesse durch die konsequente Einführung und Umsetzung von Elementen des Qualitätsmanagements. Außerdem stellt sich die Schule internen und externen Evaluationen. Die Beschäftigung mit Evaluationsansätzen und mit Qualitätsmanagementsystemen war auch Auslöser für die Beteiligung der BS an Landesreformen. Vor etwa 8 Jahren begann dieser Entwicklungsprozess mit Schülerbefragungen, um deren Zufriedenheit mit dem Unterricht feststellen zu können. Einerseits wollte die Schulleitung gesicherte Erkenntnisse zur Zufriedenheit der Schüler und Schülerinnen gewinnen und andererseits sollten die Lehrkräfte durch das Feedback Anerkennung für ihre Arbeit sowie Anregungen zur Verbesserung ihres Unterrichtes erhalten.

Mit der Arbeit an Evaluationsinstrumenten und mit der schrittweisen Verbesserung der schulischen Abläufe wurde die Notwendigkeit der Einführung eines Qualitätsmanagements zunehmend deutlicher, so dass nach einem für die BS geeigneten System Ausschau gehalten wurde. Zur Wahl standen zu dieser Zeit zwei Systeme, zwischen denen zu entscheiden war: Das EFQM-Modell und ISO 9001:2000. Die Entscheidung für ISO 9001:2000 wurde aus folgenden Gründen getroffen:

- ISO 9001:2000 ist ein breit eingeführtes und anerkanntes Modell in der Wirtschaft und es ist mit einem Zertifikat versehen;
- ISO9001:2000 ist ein offenes Basismodell, welches eine Anpassung an die schulischen Erfordernisse zulässt (aber auch stets erfordert);
- Im Gegensatz zu EFQM erschien die Einführung von ISO9001:2000 weniger komplex („EFQM hätte uns überfordert“).

Die recht hohen Kosten für die Zertifizierung wurden durch den Förderverein erwirtschaftet.

Da ISO9001:2000 an der Verbesserung von Prozessabläufen ansetzt, konnten nach Ansicht der Schule recht schnell sichtbare Erfolge erzielt werden, was zu einer Akzeptanzsteigerung im Kollegium geführt hat. Angesetzt wurde zuerst bei Prozessen, die im Schulalltag oft schief laufen. Dies hatte zur Folge, dass „Kollegen recht bald Vorteile der Arbeit mit einem Qualitätsmanagementsystem bemerken“.

Die im Rahmen von OES zu entwickelnden Qualitätssicherungsmaßnahmen sind in großen Teilen an der BS bereits implementiert und erprobt. Vor allem sind Elemente der Selbstevaluation auf verschiedenen Ebenen eingeführt.

Die Umsetzung und Beteiligung von OES an der BS führt auch zu neuen Aufgabenzuschnitten der Schulaufsicht. Deren Aufgaben haben sich formal noch nicht verändert und werden in Baden-Württemberg von den Regierungspräsidien wahrgenommen. Zu ihren Aufgaben gehört die

- Beratung von Schülern und Eltern in allgemein pädagogischen Fragestellungen und bezüglich der Schullaufbahn
- Fachaufsicht und Beratung der Lehrerschaft sowie der Schulleitungen
- Gestaltung und Organisation von Prüfungen

- Qualitätssicherung und Entwicklung des Unterrichts u.a. durch Bildungsarbeit (in Zusammenarbeit mit dem Kultusministerium, Institutionen, Universitäten und in der freien Wirtschaft) und Lehreraus- und -weiterbildung
- Programme zur Weiterentwicklung der beruflichen Schulen
- Lehrerversorgung und Personalentwicklung
- Personalfindung und Auswahl von Führungskräften
- Zusammenarbeit mit den dualen Partnern
- Zusatzqualifikationen in der Berufsausbildung
- Begleitung von Schulversuchen
- Eignungsprüfung für den Zugang besonders qualifizierter Berufstätiger zu den Hochschulen und Berufsakademien
- Grenzüberschreitende Kooperation

(vgl. <http://www.rp.baden-wuerttemberg.de/servlet/PB/menu/1153861/>).

Im Rahmen des Projektes OES verschieben sich allerdings diese klassischen Schulaufsichtsaufgaben auf folgende Weise:

- Die Schulaufsicht trifft mit den Schulen Zielvereinbarungen. Damit kann sie weiterhin auf deren Entwicklung Einfluss nehmen, nun allerdings auf der Basis eines systematisierten Feedbacks, welches der Schule in Form eines Evaluationsberichtes durch das Landesinstitut für Schulentwicklung gegeben wird.
- Die Fremdevaluation wird auf Basis der schulinternen Qualitätsdokumentation unter Federführung des Landesinstituts für Schulentwicklung durchgeführt. Bis zu vier ausgebildeten Evaluatoren (i.d.R. weitergebildete Lehrkräfte) sind beteiligt. Anstelle eines vom Landesinstitut gestellten Evaluators kann ein außerschulisches Teammitglied als so genannter „Kritische Freund“ der Schule beteiligt sein. Der Fremdevaluationsbericht dient als Basis für die Zielvereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht.

Verbunden mit den veränderten Aufgaben der Schulaufsicht wurde in den Befragungen die besondere Bedeutung von Schulentwicklungs- und Prozessberatern betont, die insbesondere das methodische Rüstzeug für die Vorbereitung und Durchführung von Evaluationen liefern und die Lehrkräfte beim Einsatz der Instrumente und beim Projektmanagement unterstützen sowie pädagogische Beratung bieten.

5 Entwicklungsfelder der berufsbildenden Schulen

5.1 Lernkultur für neue Lernkonzepte

Die Etablierung einer neuen Lernkultur war im Rahmen von STEBS einer der Bearbeitungsschwerpunkte (vgl. STEBS 2004), jedoch hatte die befragte BS hier nicht ihren Bearbeitungsschwerpunkt. Das im Rahmen von STEBS geprägte Verständnis von Lernkultur, welches sich auf die Gestaltung des Schulgebäudes konzentriert, wird auch an der befragten BS geteilt. Auf die Gestaltung von Lernräumen und deren Wirkung auf den Lernprozess wird insbesondere bei Neu- und Umbauten großen Wert gelegt.

Hinsichtlich eines weiter gefassten Verständnisses von Lernkultur, welches die Verbesserung von Lernprozessen durch Lernkonzepte in den Mittelpunkt stellt, wurde in den Befragungen die Bedeutung von Projekten hervorgehoben. Durch Projekte sei man in der Lage, Verbesserungen systematischer und verbindlicher zu erreichen, etwa durch Projekte in Kooperation mit Betrieben der Region. Dadurch entstehen Impulse für eine andere Gestaltung des Unterrichtes.

5.2 Qualitätsentwicklung von Unterricht

„Die Verantwortung für die Unterrichtsqualität liegt an der Basis“ (Schulleiter). Mit dieser Aussage kommt der Kern des an der BS gelebten Ansatzes zum Ausdruck, dass nämlich letztlich die einzelne Lehrkraft für die Qualitätsentwicklung die Verantwortung trägt. Es stellt sich jedoch zunehmend heraus, dass die Unterrichtsqualität nur durch Lehrkräfte-Teams gesichert und weiterentwickelt werden kann. Hier spielen zwei Aspekte eine grundlegende Rolle. Einerseits ist im Rahmen von OES die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen ein strukturelles Instrument, mit dem Freiräume für die Qualitätsentwicklung von Unterricht geschaffen werden sollen. Andererseits bindet die Umstellung auf einen lernfeldorientierten Unterricht die Kapazität der Lehrkräfte und überfordert diese auch zum Teil. Die Einführung und konsequente Umsetzung der strukturellen Instrumente – insb. die Verfahrensoptimierungen im Rahmen von ISO 9001:2000 – erfordern derzeit eher weitere Ressourcen und führen noch nicht zu den angestrebten Freiräumen. Verbesserungspotenziale für den Unterricht ergeben sich hier derzeit nur durch das systematisierte Feedback der Schülerinnen und Schüler (Befragungen). Für die Einführung und Umsetzung lernfeldbezogenen Unterrichtes gilt ähnliches (vgl. die Ausführungen zur Teamentwicklung). Auch hier werden allerdings nach und nach durch veränderte Arbeitsformen Verbesserungen erreicht. So ist zusammenfassend festzustellen, dass die Qualitätsentwicklung von Unterricht derzeit eher indirekt durch Strukturoptimierungen erreicht werden sollen. Im Zusammenhang mit der Teambildung werden durch die Einführung pädagogischer Zirkel Rückmeldungen aus den Befragungen ausgewertet, Hospitations-Trios gebildet und Ansätze des 360°-Feedbacks (vgl. Landwehr 2003) eingeführt. Hospitations-Trios werden aus zwei Lehrkräften gebildet, die sich gegenseitig im Unterricht besuchen und aus einer dritten, unbeteiligten Lehrkraft, die moderierende Funktionen bei der Unterrichtsreflexion übernimmt. Pädagogische Zirkel werden anlassbezogen (ausgehend von Rückmeldungen aus Befragungen) durchgeführt. In monatlichen Treffen werden pädagogische Probleme bearbeitet sowie gegenüber der Schulleitung kommuniziert.

5.3 Teamentwicklung

Jede Lehrkraft in der Schule arbeitet in einem der sechs OES-Bereiche mit, wobei diese nicht alle mit gleicher Intensität bearbeitet werden. Teambildungsprozesse im eigentlichen Sinne befinden sich in einem fortgeschrittenen Entwicklungsstadium, sind jedoch noch nicht fest etabliert.

Auch um die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte nicht überzubeanspruchen, werden unterrichtsbezogene Teambildungsprozesse nur schrittweise vollzogen. So werden Lernfelder für neue oder neu geordnete Ausbildungsberufe nur teilweise umgesetzt, weil entsprechende Unterrichtskonzepte nicht auf einen Schlag erarbeitet werden können und teamorientierte Arbeitsstrukturen nicht etabliert sind, was folgende Ausführungen belegen: „Wenn ein Kollege acht Stunden Unterricht (von 25) lernfeldbezogen entwickelt und umsetzt ist das unter den gegebenen Arbeitsbedingungen viel.

Mehr geht nicht“ (Abteilungsleiter). Notwendige Abstimmungsprozesse und das Erarbeiten von Unterricht im Team können nur nach und nach eingeführt werden; zwei Drittel des Unterrichtes wird konventionell unter Verwendung vorhandener Konzeptionen erteilt. „Lernfeld light“ wird dies in der Schule genannt. Damit soll eine Überforderung der Lehrkräfte ausgeschlossen werden, die nur zu einer Verschlechterung statt Verbesserung der Unterrichtsqualität führen würde.

5.4 Wissensmanagement

Wissensmanagement wird im Rahmen der Verbesserung des Dokumentenmanagements und der Transparenz über die Organisation des Unterrichts betrieben. Für den Kern der Unterrichtsarbeit herrschen eher konventionelle Strukturen für die Handhabung und den Austausch von unterrichtsbezogenen Dokumenten vor.

So wurde beispielsweise ein via Internet einsehbarer und bearbeitbarer Vertretungsplan entwickelt, der Lehrkräften und Schülern den Überblick erleichtert, ein rechtzeitiges Einstellen auf den veränderten Unterrichtsablauf ermöglicht und die frühe, hierauf bezogene Unterrichtsplanung erlaubt.

Für den Kern der Unterrichtsarbeit existieren zum Teil themenbezogene und alphabetisch geordnete Unterrichtsmaterialien, die vor allem von den Direkteinsteigern genutzt werden. In einzelnen Berufsfeldern wird eine abteilungsbezogene Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien eingeführt (vor allem in solchen, in denen Lernfeldpläne existieren) und ein EDV-gestützter Austausch schrittweise etabliert. Ein darüber hinaus gehendes Wissensmanagement ist nicht erkennbar. Es zeigt sich, dass sich die Einführung von technischen Strukturen für ein Wissensmanagement und teamorientierter Organisationsformen des Unterrichtens, die vor allem zur Umsetzung von Lernfeldern erforderlich sind, einander bedingen und noch zu entwickeln sind. Zudem ist der Erfolg einer gemeinsamen Entwicklung von Unterrichtsmaterial und eines Austausches von Konzeptionen stark von der Wertschätzung eines solchen Engagements der einzelnen Lehrkraft abhängig.

5.5 Dienstleistungscharakter

Durch die schrittweise Einführung von Elementen des Qualitätsmanagements und des damit verbundenen Sprachgebrauchs werden in der Schule Begriffe wie „Kunde“, „Dienstleistungsorientierung“ und „Leistungsempfänger“ nicht ablehnend verwendet und in einen Gegensatz zum Bildungsauftrag berufsbildender Schulen gesetzt. Die Entwicklung eines solchen Verständnisses hat jedoch einige Jahre gedauert und die Verträglichkeit etwa der Benennung von Schülerinnen und Schülern als Leistungsempfänger ist mit einer Veränderung der Bedeutungszumessung verbunden. Die „Kundenzufriedenheit“ stellt einen eigenen Arbeitsschwerpunkt dar, in dessen Rahmen Schüler, Eltern und Ausbildungsbetriebe zu ihrer Zufriedenheit mittels Fragebögen einmal im Jahr befragt werden. Die Befragungsergebnisse werden in der Schule durch Aushang an einem Qualitätsmanagementbrett bekanntgegeben. Die Befragung soll es den „Kunden“ ermöglichen, Feedback zum Unterricht und zum Output der Schule zu geben und dadurch eine Grundlage für die Optimierung der Dienstleistungen zu schaffen.

6 Fazit: Berufsbildende Schule als eigenständig agierende lernende Organisation

Die Reformprojekte in Baden-Württemberg sind einerseits Ansporn und haben initiiere Wirkung für innerschulische Entwicklungen, bieten aber auch konkrete Hilfestellung bei der Umsetzung von Maßnahmen.

Die Umsetzung der Reformen erfolgt ganz im Sinne des Modellvorhabens OES: „Jede Schule weiß am besten, welche Art von pädagogischer Arbeit in ihrem Beziehungsgeflecht von am Schulleben beteiligte Interessensgruppen am geeignetsten ist“ (Verständnis von pädagogischer Eigenverantwortung für OES). Die konkreten Maßnahmen werden durch die Schule in erster Linie nach der Frage ihrer Wirksamkeit und Effizienz festgelegt. Konzepte und die Qualitätsmanagement-Philosophie sind an den Ideen des schweizerischen Systems Q2E ausgerichtet, wenn es um Feedback-Prozesse und unterrichtsbezogene Evaluationsansätze geht. Gleichzeitig wird ein erheblicher Aufwand für die Fortentwicklung des eingeführten ISO 9001:2000 betrieben. Die dort im Qualitätshandbuch beschriebenen Dokumente, die zur Qualitätsverbesserung beitragen sollen, werden inhaltlich durch stark auf die Bedürfnisse der Schule abgestimmte Methoden umgesetzt. ISO9001:2000 wird eher zur Absicherung der Qualitätsanstrengungen genutzt denn zur Qualitätsentwicklung selbst.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Schule weitestgehend alle Möglichkeiten der Struktur- und Prozessverbesserungen ausschöpft und über die Instrumente dafür verfügt. Auf der Ebene des konkreten Unterrichts sind die Qualitätsverbesserungen durch die umgesetzten Maßnahmen nur schwer erkennbar und werden zunächst nur durch veränderte Einstellungen der Lehrkräfte und deutlich verbesserte Möglichkeiten für die Identifizierung von Verbesserungsmaßnahmen sichtbar. Dabei stellt die Ressource „Lehrerarbeitskraft“ einen kritischen Faktor dar, denn die erzielten Erfolge waren nur mit Hilfe eines über das normale Debutat hinausgehenden Engagements möglich.

Quellenverzeichnis

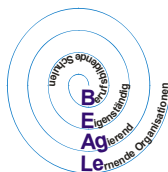
AprObSchhD: Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an beruflichen Schulen (AprObSchhD) vom 10. März 2004.

KMBW: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg. Präsentation des Referates 42 „Grundsatzfragen beruflicher Schulen und Qualitätssicherung“ des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Oktober 2004.

Landwehr, N.: Grundlagen zum Aufbau einer Feedback-Kultur. Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen. Bern: hep-Verlag 2003.

Schulz, R.; Harmann, W.; Prütz, K. (Hrsg.): Gewinnung des Lehrkräftenachwuchses und dessen Qualifizierung für die Zukunft der berufsbildenden Schulen. Kronshagen, Rostock: IQSH, LISA 2004.

STEBs: Handreichung zum STEBS-Projekt Schularchitektur und Lernkultur. Juli 2004.



BEAGLE

Stand der Weiterentwicklung berufsbildender Schulen zu eigenständig agierenden lernenden Organisationen als Partner der regionalen Berufsbildung

Fall B

Land: Bayern

Schultyp: Bündelschule

Schulgröße: ca. 1900 Schüler/innen; 62 Lehrkräfte (Vollzeit)/ 37 (Teilzeit)

Reformbeteiligung:

Besonderheit: i.s.i. Innovationspreis 2004 (2. Preis) /
Arbeitgeberpreis Bildung 2005 / EFQM



Projekt mit Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung
Förderkennzeichen: K0444.00

Inhaltsverzeichnis

1	Fallbeschreibung	201
2	Leitbild und Selbstverständnis der berufsbildenden Schule	201
3	Einbindung in Reformprozesse des Landes	203
4	Veränderte Verantwortung	204
	4.1 Bildungsverantwortung	204
	4.2 Personalverantwortung	205
	4.3 Finanzverantwortung	206
	4.4 Steuerungsverantwortung	207
	4.5 Qualitätsverantwortung	208
5	Entwicklungsfelder der berufsbildenden Schulen	209
	5.1 Lernkultur für neue Lernkonzepte	209
	5.2 Qualitätsentwicklung von Unterricht	210
	5.3 Teamentwicklung	211
	5.4 Wissensmanagement	211
	5.5 Dienstleistungscharakter	212
6	Schlussfolgerungen: Berufsbildende Schule als eigenständig agierende lernende Organisation	213

1 Fallbeschreibung

Die Berufsbildende Schule (BBS) Vilshofen ist eine staatliche und kommunale berufsbildende Schule, die als berufsfeldübergreifende Bündelschule ausgerichtet ist. Mit ca. 1900 Schülern und Schülerinnen, 62 Vollzeit- sowie 37 Teilzeit-Lehrkräften (Ø 11,6) gehört sie zu den größeren BBS in Bayern und bietet folgende Schularten:

- Berufsschule (Berufsfelder: Bau und Farbe, Ernährung, Glas, Hauswirtschaft, Holz, Metall)
- Berufsfachschulen für Diätassistenten, Hauswirtschaft, Kinderpflege, Sozialpflege,
- Berufsgrundbildungsjahr (Holz, Zimmerer, Hauswirtschaft),
- Fachakademie für Hauswirtschaft,
- Fachschule für Glasbautechnik und Ausbautechnik.

Die BBS ist nicht am Modellversuch „Modus21“ beteiligt, befasst sich jedoch mit zahlreichen Maßnahmen der Schulentwicklung, für deren innovativen Charakter sie bereits mehrfach ausgezeichnet wurde.

2 Leitbild und Selbstverständnis der berufsbildenden Schule

Leitbild und Selbstverständnis der BBS werden durch eine Entwicklungsspirale der mental-kulturellen Identität geprägt. Mit dieser wird einerseits eine Hierarchie der Bedürfnisse beschrieben, von denen ausgehend Schulentwicklung gestaltet wird, und andererseits die Notwendigkeit einer ständigen Weiterentwicklung (Offenheit der Spirale) ausgedrückt.

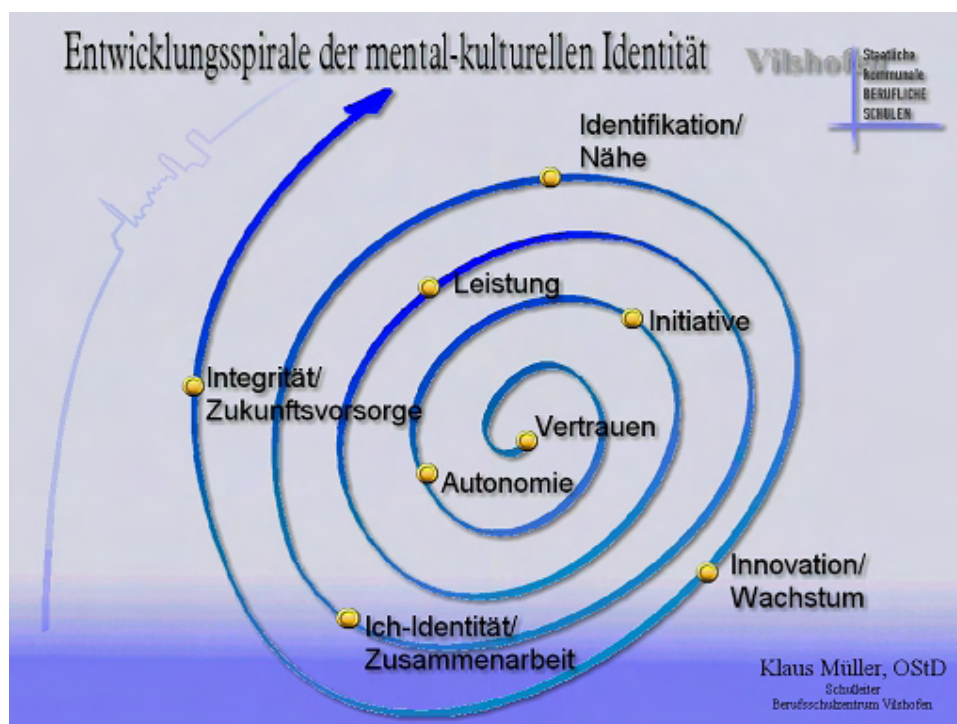


Abbildung 1: Entwicklungsspirale der mental-kulturellen Identität (Quelle: BBS Vilshofen)

Die dadurch gekennzeichnete Schulkultur ist geprägt von einem Verständnis, das aus dem Bereich des Veränderungsmanagements in Unternehmen stammt. Ausgangspunkt für schulische Entwicklungen ist ein gegenseitiges Vertrauen, von dem ausgehend Autonomie (nach der Idee des Management by Delegation), Initiative (des einzelnen), eine vertrauensvolle Zusammenarbeit (z.B. in Konferenzen), eine Identifikation und Nähe zum Arbeitsplatz, Innovation und Wachstum bis hin zur Integrität (ein Denken an die Zukunft im Interesse der Schule) erreicht werden soll. Diese aus dem Change Management (vgl. Schley 1998) stammenden Ideen werden in der BBS mit Hilfe einer Orientierung am EFQM-Modell in einzelne Maßnahmen umgesetzt. Die mit den Maßnahmen verfolgten, übergeordneten Ziele der Schulentwicklung sind in einem Schulprogramm mit Zieldefinitionen festgeschrieben.

Das im Jahr 2002 durch Führungskräfte der BBS entwickelte Programm zur Schulentwicklung wurde konsequent aus den Qualitätsbereichen der österreichischen Initiative Q.I.S. abgeleitet (vgl. <http://www.qis.at/fragebogen/pdf/5Qualitaetsbereiche.pdf>) und auf die besonderen Bedürfnisse der Schule abgestimmt. Grundlagen für die Erarbeitung wurden durch ein Führungsseminar mit dem Schwerpunkt Personalentwicklung für Schulleiter und Abteilungsleiter gelegt. Startpunkt der inneren Schulentwicklung war ein im Jahre 1995 gestartetes Projekt im Rahmen der Initiative „Gesunde Schule“ der Robert Bosch Stiftung. Schulische Projekte zur ganzheitlichen Gesundheitsförderung wie beispielsweise die Gestaltung verschiedener Parcours zu den Themen Aids, Liebe und Sexualität, Sucht und Verkehrssicherheit führten zu einer deutlichen Verbesserung des Schulklimas und waren Anlass, weitere Maßnahmen zu konzipieren und umzusetzen. Das EFQM-Modell war nach Angaben der BBS der „Motor“ dafür, dass die Maßnahmen zur Schulentwicklung als Bottom-Up-Prozess und aus den Reihen der Lehrkräfte selbst initiiert wurden. Zahlreiche Einzelberichte der Lehrkräfte zum „Krisenmanagement“, Beteiligung an Messen, Gründung einer Fachschule (Fachschule für Ausbautechniker) u.a. belegen diese Initiativen und auch deren Kontinuität.

Durch die Übertragung und erhebliche Modifizierung von Modellen aus der Wirtschaft (Change Management, Lean Organisation, EFQM) in die BBS ist eine Dienstleistungsorientierung unter den Lehrkräften, vor allem aber im Kreis der Schulleitung, entstanden, die sich auch im Sprachgebrauch niederschlägt. Die Schüler und Schülerinnen sind „Kunden“, der Unterricht die „Produktion von Ausbildung/Bildung und Erziehung“ des Unternehmens BBS.

Alle institutionellen Einrichtungen, Personen und Infrastrukturmaßnahmen (Sekretariat, Hausmeister, EDV, Medien), die den Unterricht ermöglichen und reibungslose Abläufe gewährleisten sollen, werden einem Dienstleistungsbereich zugeordnet und auch so in einem kreisförmig angeordneten Organigramm gekennzeichnet (insb. alle grauen Bereiche in Abbildung 2). Der innere Kreisring (Medien, EDV, ...) ist „verdrehbar“ gelagert und stellt dem äußeren, berufs- bzw. berufsfeldbezogenen Kreisring seine Dienstleistungen flexibel zur Verfügung.

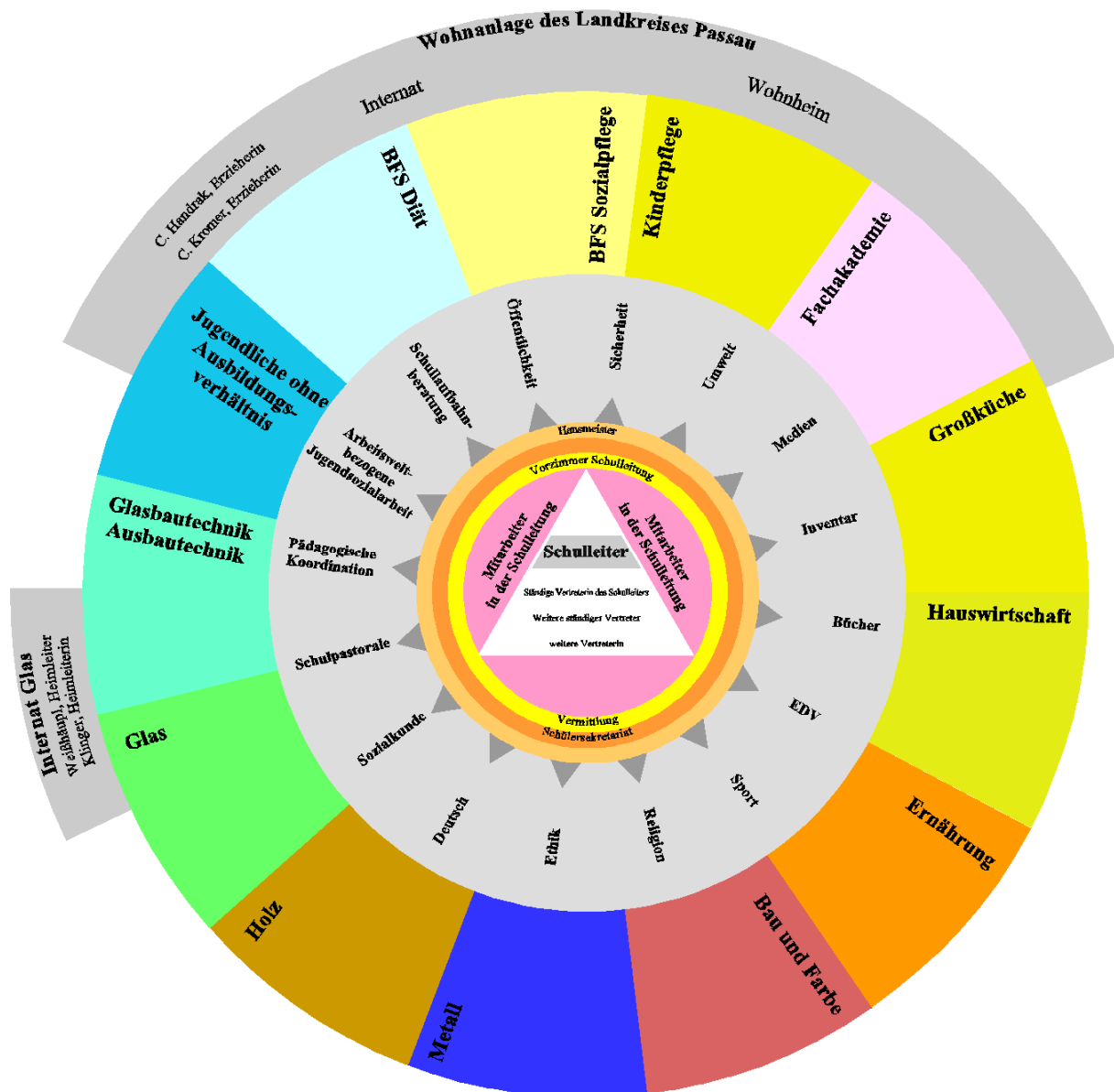


Abbildung 2: Organigramm der BBS (Quelle: BBS Vilshofen)

3 Einbindung in Reformprozesse des Landes

In Bayern wird die Erhöhung der Eigenständigkeit von Schulen schulartübergreifend durch den Schulversuch „**MODell Unternehmen Schule** im 21. Jahrhundert“ (MODUS21 / Laufzeit: 2002-2007) gefördert und unterstützt. Unter den 44 beteiligten Schulen sind auch vier berufsbildende Schulen; die untersuchte BBS konnte nicht berücksichtigt werden. Hauptzielsetzung von MODUS21 ist, dass Schulen selbstständiger agieren, unternehmerisches Denken entwickeln und mehr Verantwortung übernehmen sollen. Diese Zielsetzung soll erreicht werden, in dem Schulen Maßnahmen in den folgenden Arbeitsfeldern entwickeln:

- Qualität von Unterricht und Erziehung,
- Personalmanagement und Personalführung,
- Inner- und außerschulische Partnerschaften,

- Sachmittelverantwortung.

Eine weitere Initiative zur Schulentwicklung in Bayern, die für die Weiterentwicklung berufsbildender Schulen relevant ist, ist insbesondere der von der Stiftung Bildungspakt Bayern initiierte Schulqualitätspreis (i.s.i – Innere Schulentwicklung Innovationspreis)¹. Dieser Preis wird jährlich an Schulen vergeben, die in einem oder mehreren der folgenden Bereiche erfolgreiche Maßnahmen entwickelt und umgesetzt haben:

- Unterrichtsqualität,
- Schulentwicklungsprozess und Schulidentität,
- Modernes Schulmanagement,
- Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler,
- Kooperation Schule-Eltern,
- Kooperation mit anderen Schulen und externen Partnern,
- Qualitätssicherung.

Die untersuchte BBS war im Jahr 2004 eine der Preisträger unter den berufsbildenden Schulen.

Die Schulleitung wie auch das Lehrerkollegium sieht die interne Schulentwicklung an der eigenen BBS nicht vordergründig durch die Reformbestrebungen des Landes begründet und motiviert. Auch Modellversuchen wird keine große Bedeutung zugewiesen. Die in der BBS verfolgten Entwicklungen gehen vielmehr von Initiativen, Bedürfnissen und Erfordernissen der Schüler/Schülerinnen und Lehrer/Lehrerinnen sowie der Partner in der Region aus.

4 Veränderte Verantwortung

4.1 Bildungsverantwortung

Bildungsverantwortung wird in der BBS stark damit verbunden, was die regionale Wirtschaft an Qualifikationen benötigt. So wurden in der Vergangenheit bereits mehrfach Bildungsangebote in Zusammenarbeit mit Kammern und Verbänden konzipiert und neue Bildungsangebote aufgenommen; so z. B. die Ausbildung zum Glasbautechniker, Ausbautechniker oder zur Hauswirtschaftlichen Betriebsleiterin (für Ernährung und Versorgung).

Die untersuchte BBS pflegt einen intensiven Kontakt zu den Abnehmern ihrer Schülerschaft, aus dem sich Informationen zum Bedarf an neuen und veränderten Bil-

¹ Weitere Modellversuche des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, die sich ebenfalls mit Aspekten der Schulentwicklung befassen, sind

- IDEA: Individuellere Lernförderung durch differenzierte Lernangebote an beruflichen Schulen,
- NELE: Neue Unterrichtsstrukturen und Lernkonzepte durch berufliches Lernen in Lernfeldern,
- Quabs: Qualitätsentwicklung in der Berufsschule,
- WISLOK: Wissensforum als Instrument der Lernortkooperation,
- AQUA: Adressatenbezogene Qualifizierung: Qualitätssicherung und Attraktivitätssteigerung des Lehrerberufs an beruflichen Schulen.

dungsangeboten gewinnen lassen. In diesem Zusammenhang werden auch systematisierte Befragungen bezüglich der Verwertbarkeit der Ausbildung unter Unternehmen und Absolventen nach einem Jahr durchgeführt, in denen abgefragt wird, was von den Absolventen erwartet wird. Die gewonnenen Erkenntnisse konnten nach Auskunft der BBS bereits mehrfach für die Verbesserung des Unterrichts genutzt werden.

Entscheidungen über die Einrichtung und das Angebot im Rahmen des staatlichen Bildungsauftrages werden letztlich durch das Kultusministerium getroffen. Vorbereitet werden diese allerdings durch das sogenannte „Sprengelverfahren“. Die Sachaufwandsträger und die Kammern in einem Verwaltungsbezirk können ein Votum zur Einrichtung von Bildungsgängen abgeben, welches vor allem bei der Bildung von Bezirks- und Landesfachklassen von Bedeutung ist (vgl. BayEUG, Art. 34). BBS können nicht eigenständig über Angebote entscheiden. Wo die Schülerzahl sinkende Tendenzen aufweist und diese auf weniger als 16 Schüler pro Klasse absinkt (BSO, §9, Abs. 1; Grenze für Bezuschussung), werden unter dem Begriff „Kompetenzzentrum Berufsschule“ von der zuständigen Schulaufsicht Überlegungen zur Fächerzuordnung und –bündelung an BBS angestellt.

Im Bereich der Weiterbildung ist die BBS bisher nicht aktiv geworden. Es existiert kein Weiterbildungsprogramm und kein festes Weiterbildungsangebot für Weiterbildungssuchende in der Region. Aus schulischen Projekten heraus werden mitunter Veranstaltungen angeboten, die aber eher die schulische Arbeit und Leistungsfähigkeit der Öffentlichkeit gegenüber publik machen soll. Werden von Schülern im Rahmen von Projekten und Veranstaltungen reale Handlungsprodukte erstellt, führt dies teilweise zu Problemen mit örtlichen Unternehmen, zu denen man in Konkurrenz tritt (Verkauf von Lebensmitteln, Gestaltung von Häuserwänden).

Am Beispiel der untersuchten BBS wird überaus deutlich, dass sich eine veränderte Wahrnehmung von Bildungsverantwortung auch ohne Veränderungen von formalen Zuständigkeiten realisieren lässt. Bildungsverantwortung wird mit Hilfe einer Orientierung am EFQM-Modell definiert, erkannt und entwickelt und daraus entstehende Aktivitäten werden innerhalb bestehender Strukturen (unter Einbeziehung von Schulaufsicht / Kommune / Aufwandsträger) abgesichert.

4.2 Personalverantwortung

Ein ähnliches Bild wie bei der Entwicklung der Bildungsverantwortung ergibt sich für die Personalverantwortung. Festgeschriebene Verfahren der Personalbeurteilung, des Dienstweges, der Zuständigkeiten für Arbeitsverhältnisse (Einstellung/Kündigung) und Beförderungen haben sich nicht oder kaum verändert, jedoch die Ausgestaltung der durch die Spielräume in Verordnungen und Erlassen gegebenen Möglichkeiten durch die BS.

Durch die Etablierung eines kooperativen Führungsstils an der BBS werden Aufgaben und damit verbundene Verantwortlichkeiten weitestgehend auf die jeweilige operative Ebene verlagert. Einige Beispiele hierfür sind:

- Bildung von Abteilungen mit hoher Autonomie. Nahezu jede Schulform bzw. jedes Berufsfeld bildet eine eigenständig agierende Abteilung in der BS, die auch gegenüber der Wirtschaft die Schule vertritt. Gleichzeitig sind die Stellenbeschreibungen für die Abteilungsleitungen in einem Organisationshand-

buch definiert, um ein autonomes Handeln auf der Basis klar definierter Aufgaben und Zuständigkeiten zu ermöglichen.

- Für übergeordnete Aufgaben der Schulentwicklung sind abteilungsübergreifende Teams gebildet worden.
- Projektbezogene Teams, die seit 1992 gebildet werden und Projekte eigenständig bearbeiten und verantworten.

Kooperative Führung erfordert über die Delegation von Aufgaben hinausgehende Strukturveränderungen in der Schule (vgl. hierzu auch Abschnitt 4.4). Diese werden durch die im Rahmen der Einführung des EFQM-Modells entwickelten Kriterien erreicht (vgl. Abbildung 3), nach denen sich die Arbeit der Lehrkräfte nach und nach ausrichtet. Nach Selbstdarstellung der Schule wird dieser Prozess meist als solcher im Kollegium gar nicht wahrgenommen, obwohl Projekte oder gezielte Planungen dahinter stehen. „Maßnahmen werden, wenn sie für sinnvoll erachtet werden, einfach gelebt“. Zum Teil mag dies damit zusammenhängen, dass das Schulprogramm, in welchem die Kriterien durch messbare Indikatoren festgelegt sind, auf Abteilungsebene erarbeitet und verabschiedet wurde. Ca. 70% der Lehrkräfte sind in irgendeiner Weise an der Umsetzung des EFQM-Modells beteiligt, so dass Maßnahmen der Schulentwicklung von einer breiten Mehrheit getragen werden. Nach Auskunft der Schule sind ca. 30% der Kollegen passiv abwartend und kaum für eine aktive Mitarbeit zu gewinnen. Eine Maßnahme, um eine Blockade von Entwicklungen durch diese Gruppe zu verhindern, ist das Treffen von Zielvereinbarungen auf der Basis von Mitarbeitergesprächen mit Lehrkräften sowie eine Einbeziehung der Beteiligung an Aufgaben der Schulentwicklung in die Lehrerbeurteilung.

Qualitätsbereich Lernen und Lehren

Ein Modell für den Unterricht entwickeln, welches einen persönlichkeitsorientierten Ansatz enthält.
Das Ziel ist erreicht, wenn ein praktikables Modell vorliegt und in mindestens einer Klasse erprobt wird.

Eine adäquate Selbstbeurteilung der Eigenleistung des Schülers soll als Bestandteil der Notengebung entwickelt und eingeführt werden.

Das Ziel ist erreicht, wenn in mindestens einer Abteilung ein entwickeltes Konzept eingeführt ist und stringent angewendet wird.

Alle Abteilungsleiter und danach alle Lehrkräfte in die Strukturen des Projektmanagements einführen und dieses als Grundlage für den Unterricht, besonders den Lernfeldunterricht, beschließen.

Das erste Teilziel ist erreicht, wenn die Abteilungsleiter das Seminar besucht haben.

Das zweite Teilziel ist erreicht, wenn der Seminarinhalt in der Abteilung an die Lehrkräfte weitergegeben und entsprechendes Handeln vereinbart wurde.

...

Abbildung 3: Auszug aus dem Schulprogramm der BBS mit operationalisierten Kriterien

4.3 Finanzverantwortung

Die Finanzierung von Personal- wie Sachkosten erfolgt über die jeweils zuständigen Trägerschaften (die Kommunen für die Sachkosten und die Personalkosten der kommunalen Schulen, vgl. BaySchFG, Abschnitt 3, Art. 15) und den Staat Bayern für die Lehrkräfte der staatlichen Schulen (BaySchFG, Abschnitt 2, Art. 6). In Bayern sind diesbezüglich keine Veränderungen beabsichtigt; weder in Richtung einer Budgetierung noch hinsichtlich einer veränderten Zuständigkeit für den Umgang mit Finanzen (Kontenführung, Rechnungswesen, Sachmittelverantwortung für Beschaffungen

etc.). Beim Sachaufwandsträger der BBS gibt es jedoch erste Ansätze für Budgetierung, und zwar beim Vermögenshaushalt.

An der BBS wird derzeit kein prinzipieller Bedarf für eine Verlagerung von Finanzverantwortung gesehen, jedoch wurde auf einige Schwierigkeiten bei der Finanzierung von Schule und Unterricht hingewiesen:

- Es wurden im Jahr 2005 nach Auskunft der Schulaufsicht 50 Planstellen für Lehrkräfte beim Kultusministerium angefordert, jedoch nur 14 vom Land ausgeschrieben. Die Finanzierung von benötigten Planstellen ist derzeit ein großes Problem und die BBS haben keine Möglichkeiten, alternative Modelle für die Finanzierung von Lehrpersonal zu entwickeln (vgl. auch Preissl 2005).
- Die Finanzierung von umfangreichen, schulinternen Fortbildungen für die Lehrkräfte wird überwiegend durch die Schule selbst realisiert, da die Landesmittel hierfür unzureichend sind (ca. 20 Euro pro Jahr und Lehrkraft).
- Die zunehmende Belastung der BBS mit allgemeinen gesellschaftlichen Aufgaben (Krisenintervention, psychologische Betreuung z.B. bei finanziellen Problemen oder Suizidgefahr von Schülerinnen und Schülern, Gewaltprävention, soziale Betreuung bei familiären und finanziellen Problemen der Schülerinnen und Schüler) führt zu einem erhöhten Bedarf an sozialpädagogischer und psychologischer Kompetenz. Zur Finanzierung von notwendiger Hilfe hat die BBS sogar einen schülerbezogenen Fonds gegründet, um Gelder aus Spenden von Wirtschaft, Lehrkörper, Schülerschaft und Förderverein zu sammeln.
- Die zahlreichen, über den Unterricht hinausgehenden Projekte an der Schule sind mit Zusatzaufgaben verbunden, für die keine Infrastruktur zur Verfügung steht (Sekretariat). Zusatzaufgaben reichen dabei von der Buchung von Hotels, der Organisation von Messeauftritten bis hin zur Finanzierung der Fahrten von Schülerinnen und Schülern, die z.B. Messeaufbauten (Glasbautechnik) konzipieren, errichten und betreuen sollen. Nach Auskunft der Lehrkräfte können solche Projekte nur mit Hilfe von Sponsoring der Wirtschaft realisiert werden.

4.4 Steuerungsverantwortung

Eine Veränderung der rechtlichen Rahmenbedingungen wird weder von der Schulleitung noch von den Lehrkräften und auch nicht von der Schulaufsicht angestrebt und wurde in keinem Zusammenhang thematisiert. Die Steuerung der BBS im Bildungssystem ist in Bayern bislang nicht verändert worden; dies betrifft die Außensteuerung wie den strukturellen Aufbau schulischer Gremien. Nach Angaben des Kultusministeriums werden zwar Zielvereinbarungen zwischen BBS und der Landesverwaltung getroffen oder zumindest vorbereitet, Anhaltspunkte hierzu konnten jedoch in der besuchten BBS nicht identifiziert werden.

Dagegen wurden und werden in der untersuchten BBS innerhalb der bestehenden Strukturen Steuerungselemente teils gravierend umgestaltet.

Konferenzen und Besprechungen werden an der BBS mit einem konsequenten Sitzungsmanagement durchgeführt. Dieses basiert auf Regelmäßigkeit der Einbeziehung aller Zielgruppen (Abteilungsleitung, Lehrkräfte, Verwaltungspersonal, Hausmeister) in Gespräche, einer strukturierten Kommunikation nach den Prinzipien der

Themenzentrierten Interaktion (TZI) sowie EFQM. Außerdem wird mit dem Instrumentarium der Zielvereinbarungen zwischen Schulleitung und Lehrkräften gearbeitet, um einerseits Fortbildungsbedarfe zu identifizieren und andererseits Zielsetzungen aus dem Schulprogramm verbindlicher verfolgen zu können.

4.5 Qualitätsverantwortung

Rolle der Schulaufsicht

Seit März 2004 wird in Bayern sukzessive eine externe Evaluation eingeführt. Inhaltlich wird diese durch die im Jahr 2003 eingerichtete Qualitätsagentur des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) betreut; organisatorisch ist die Schulaufsicht verantwortlich.

Durch die Einführung einer externen Evaluation in Bayern ändern sich die Aufgaben der Schulaufsicht. Kontrolle und Überwachung weichen formal einer Beratung und Begleitung der BS. Die wesentlichste Veränderung besteht in erster Linie darin, dass aufgrund der Ergebnisse der externen Evaluation in Zukunft Zielvereinbarungen zwischen Schulaufsicht und BBS getroffen werden.

Nach Angabe des befragten Regierungsschuldirektors führt die Evaluation in der Praxis bislang nicht zu neuen Aufgaben der Schulaufsicht, da sie inhaltlich durch das ISB durchgeführt wird. Allerdings wird die Schulaufsicht bei der Planung, Organisation und Auswertung der Evaluation gefordert (vgl. <http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=8&QNav=17&INav=0&TNav=0&Seit=8>, Stand: 10.02.2006). Die besuchte BBS arbeitet mit Befragungsinstrumenten für die interne Evaluation, die sie im Rahmen der Einführung von EFQM entwickelt hat. Wie und ob die standardisierten Befragungsinstrumente des ISB (vgl. ebd., Instrumente) in Schulen zum Einsatz kommen sollen, die eine interne Evaluation mit gleichen bzw. ähnlichen Zielsetzungen bereits einsetzt, blieb unklar.

Qualitätsmanagement

Im Kern wird an der BBS die Qualität der schulischen Arbeit durch eine am EFQM-Modell orientierte Schulentwicklung sichergestellt und weiterentwickelt. An der Schule wurden bislang 15 EFQM-Assessoren ausgebildet, die vor allem folgende Schwerpunkte als wesentliche Ansätze für die Schulentwicklung identifiziert haben:

- Verbesserung der Unterrichtsqualität, insbes. durch Einführung neuer Methoden;
- Verbesserung der Informationsflüsse; insb. durch Optimierung der technischen Infrastruktur;
- Verbesserung der Führungsqualität; insb. durch Erfassung der Wünsche und Sorgen aus dem Kollegium;
- Personal- und Teamentwicklung; insb. durch interne Fortbildung;
- Verbesserung der Sitzungseffektivität; insb. Durch Delegation von Verantwortung und Einführung eines Zeitmanagements.

Evaluationsverfahren

In der BBS werden

- Schülerbefragungen
- Befragungen der Betriebe sowie
- Mitarbeiterbefragungen

durchgeführt, mit denen die EFQM-Kriterien überprüft werden. Durch die befragten Lehrkräfte wurden jedoch neben den Befragungen mittels Fragebogen auch andere Ansätze für die Evaluation hervorgehoben:

- Direkte Abfrage notwendiger beruflicher Kompetenzen: „Wir setzen uns mit den abnehmenden Betrieben auseinander, fragen danach, was unsere Glasbautechniker wissen und können müssen, damit sie interessant sind als Mitarbeiter“;
- Auseinandersetzung mit Verbänden: „Wir richten unsere Ausbildung auch danach aus, was die Verbände an Anforderungen an unsere Schule stellen, binden diese in die Ausgestaltung der Ausbildung ein“;
- Überprüfung und Erweiterung der eigenen fachlichen Kompetenzen als Lehrkraft: „Wir werben namhafte Referenten ein, die das Know-how aus der Wirtschaft zu uns bringen“. „Wir lernen aus den Realprojekten mit der Wirtschaft“.

5 Entwicklungsfelder der berufsbildenden Schulen

5.1 Lernkultur für neue Lernkonzepte

Um die Lernkultur zu verbessern, wird an der besuchten BBS vor allem auf die Optimierung von Rahmenbedingungen sowie auf ein lernförderliches Umfeld gesetzt. Neben den EFQM-Arbeitsgruppen wird durch Projekte wie „Die gesunde Schule“ das Arbeits- und Lernklima verbessert. Es wurden beispielsweise ergonomische Stühle für Klassenräume angeschafft und zahlreiche Schülerprojekte unterstützt, die die BBS zum Lebensraum machen sollen.

Gezielte Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung werden durch

- einen Gesprächskreis zur Unterrichtsentwicklung namens „Möwe Jonathan“,
- reale Projekte in Zusammenarbeit mit der Wirtschaft und
- Veranstaltungen im Rahmen der schulinternen Lehrerfortbildung (SCHILF)

umgesetzt.

Durch die Projekte in Zusammenarbeit mit der Wirtschaft verändert sich die Organisation des Unterrichts zum Teil erheblich. So werden in der Ausbildung zum Glas- und Ausbautechniker im 1. Ausbildungsjahr vier Wochen Realprojekte meist in enger Kooperation mit der Wirtschaft durchgeführt, für das die Lehrkräfte etwa 10% ihrer Unterrichtszeit zur Verfügung stellen.

Für die Umsetzung lernfeldbezogenen Unterrichts werden zum Teil projektförmig organisierte Lernphasen mit Lehrgangs- bzw. Trainingsphasen vorbereitet. So soll sichergestellt werden, dass Schülerinnen und Schüler die notwendigen Voraussetzungen für das Arbeiten in Lernfeldern mitbringen. Zudem wird an der BBS so versucht,

die von vielen gesehenen Vorteile der alten Fächerstruktur für bestimmte Lerninhalte aufrecht zu erhalten.

Der Gesprächskreis „Möwe Jonathan“ dient vor allem dazu, neue Wege zur Unterrichtsgestaltung auszumachen und auszuprobieren, wie im Rahmen der Interviews geäußert wurde: „Besser ist es, Fehler zu machen als gar nichts zu machen“.

Modelle für das Team-Teaching sind in Zusammenarbeit mit einer anderen BBS in der Region in der Entstehungsphase.

Über ein „Krisenmanagement“ – unterstützt von der Diözese Passau – wird gefährdeten Schülern unmittelbar psychologisch und mit finanzieller Unterstützung geholfen.

5.2 Qualitätsentwicklung von Unterricht

Für die Absicherung und Steigerung der Qualität des Unterrichts werden Befragungsinstrumente aus EFQM genutzt. Rückmeldungen der Schüler und Betriebe sollen Ansatzpunkte für eine Qualitätsentwicklung liefern. Es ließ sich allerdings nicht klären, ob sich auf der Grundlage des EFQM-Modells Wirkungen auf der Ebene des Unterrichts erzielen lassen. Es überwog der Eindruck, dass sich zunächst nur Rahmenbedingungen für den Unterricht verbessern lassen.

Ein erkennbarer Ansatz zur Qualitätsentwicklung ist das Bemühen um eine Steigerung der Verantwortung für das Lernen bei den Schülerinnen und Schülern. Dieses ist nach Auskunft der Lehrkräfte vor allem durch die Durchführung von Projekten gelungen. Neben einigen bereits genannten Projektbeispielen wird das Catering auf Messen (im Wechsel Berlin / München) von Schülerinnen und Schülern organisiert und durchgeführt. Dazu gehören die Entwicklung, der Aufbau und die Betreuung des Messestandes sowie die Kooperation mit Verbänden der Bauwirtschaft. Das Verantwortlich sein für ein solches Projekt führt zu erhöhter Flexibilität, zu stärker selbstständiger Arbeit und höherer Konfliktfähigkeit. Von den Lehrkräften erfordert die Umsetzung solcher Projekte kostenorientiertes Handeln und ein Loslassen von der Vorstellung von Unterricht als „Vermittlung von Fachkompetenz“. Dieses neue Rollenverständnis bereitet vielen Lehrkräften nach wie vor noch größere Probleme.

Durch eine projektbezogene Ausbildung ließ sich auch der Unterricht für Jugendliche ohne Ausbildung in den Jungarbeiterklassen verbessern. Hier wurden die starren Stundenpläne aufgehoben und Unterrichtsprojekte im Rahmen von Unterrichtsblöcken eingeführt. Die hauptsächliche Wirkung wurde von den Lehrkräften in der gestiegenen Motivation der Schülerinnen und Schüler gesehen, die nun erfreulich oft anwesend seien (das Anwesenheitsproblem ist bei dieser Zielgruppe eines der zentralen Problempunkte) und sich sichtlich wohl fühlten. Die Organisation ist allerdings mit einem sehr hohen Aufwand verbunden und erfordert ein flexibles Reagieren der Schule, weil zu Beginn des Schuljahres nicht bekannt ist, wie viele Klassen gebildet werden müssen. Teilweise werden aber die notwendigen Ressourcen durch die zuführenden allgemeinbildenden Schulen erst sehr spät gemeldet, so dass verlässliche Schülerzahlen erst im Laufe des Schuljahres vorliegen und ganze Klassen nachträglich gebildet werden müssen.

Als Bildungsziel wurde in den Interviews die Notwendigkeit einer starken Orientierung an einer Persönlichkeitsbildung unter Zurücknahme der Ausrichtung an der Zielsetzung der Vermittlung von Fachkompetenz geäußert. Dies steht nach Eindruck

der Verfasser in unmittelbarem Zusammenhang mit der zunehmenden Konfrontation der BBS mit sozialen Problemen und Defiziten, die Jugendliche aus den allgemeinbildenden Schulen mitbringen (vgl. auch Abschnitt 5.5). Als Begründung wurde auch genannt, dass sich die Einstellungskriterien der Betriebe stark auf Kriterien wie Sozialverhalten und Motivation verlagert hätten und die fachlichen Anforderungen (jedenfalls im ländlichen Raum) eher hinten an stünden.

5.3 Teamentwicklung

Die BBS hat ein eigenes Teamkonzept entwickelt und setzt dieses ein, um Teambildungsprozesse in der Schule zu unterstützen. Die Teamentwicklung wird allerdings stark durch die Schulleitungsebene motiviert. „Es wäre wünschenswert, wenn sich die Teams stärker selbst konstituieren würden“, so der Schulleiter. Da nicht immer alle Lehrkräfte im Kollegium die erwünschte Eigeninitiative zeigen und Teambildung kaum allein aus der täglichen Arbeit heraus stattfindet, wird neben dem Angebot, Teamentwicklung im Rahmen der schulinternen Fortbildung anzubieten, ein Anreizsystem geschaffen. Für die neue Technikerausbildung wurden z.B. Unterrichtsfächer ausgeschrieben, auf die sich Kollegen bewerben konnten. Über die Teambildung und –zusammensetzung entscheidet jedoch die Abteilungsleitung oder letztlich auch der Schulleiter nach Qualifikation der Bewerber. Das Selbstfinden der Teams gewinnt allerdings zusehendes an Raum.

5.4 Wissensmanagement

Im Bereich des Wissensmanagement kann die BBS einerseits auf eine recht gute Infrastruktur zurückgreifen, hat aber andererseits mit der Nutzung und Realisation einer durchgreifenden Wirkung Probleme. Die rund 200 Rechner der BBS sind komplett miteinander vernetzt und werden durch den Sachaufwandsträger betreut. Dieser zunächst gegenüber vielen Schulen, die ihre EDV-Infrastruktur durch eigene Lehrkräfte betreuen müssen, erscheinende Vorteil birgt auch einige Nachteile in sich. Die vom Sachaufwandsträger bereitgestellten Betreuer (zwei Betreuer für die Schulnetze von drei Berufsschulen) müssen neben den Rechnern der BBS noch zwei weitere Netze betreuen. In ihrer Rolle als Administratoren schränken sie die Zugriffsrechte der Lehrkräfte ein. Daher können oftmals notwendige Software- wie Hardwareinstallationen nicht oder nicht schnell genug vorgenommen werden. Zum Teil wird recht teure Software durch die Wirtschaft gesponsort, die aber im Unterricht erst mit großem zeitlichen Verzug zum Einsatz kommt: „Die Einführung neuer Software dauert zum Teil zu lange. Die Wirtschaft will auch sehen, dass gesponsorte Software auch im Unterricht zum Einsatz kommt“ (Lehrkraft). Hier wurde von den Lehrkräften auch angeführt, dass in der Wirtschaft mit einem Betreuer auf ca. 20 Rechner nur ein Zehntel der Belastung gegeben und für die Schulen dennoch eine teilweise wesentlich flexiblere Handhabung notwendig ist. Der Schule stehen nur 3 Ermäßigungsstunden für 100 Rechnerbenutzer zur Verfügung, was nach Ansicht der Lehrkräfte bei weitem nicht den Betreuungsaufwand für den laufenden Betrieb abdeckt.

Der Austausch von Unterrichtsmaterial sowie eine gemeinsame Nutzung von Arbeitsblättern und Konzeptionen ist aus diversen Gründen noch nicht etabliert. Als weiteres Problem wurde benannt, dass Informationen in unterschiedlichster Struktur „verteilt“ vorkommen und eine zentrale Oberfläche fehle, mit der sich Anwendungen integrieren lassen.

5.5 Dienstleistungscharakter

Durch die Einführung von EFQM haben sich Begriffe wie „Kunde“ und Unterricht als „Produktion von Bildung“ bei etwa 90% der Lehrkräfte etabliert. Die BBS versteht sich in erster Linie als Bildungsdienstleister für die Region. Eine Annäherung an die Wirtschaft, die durchaus durch ihre Interessenslagen direkten Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen nehmen könnte, wird solange als unproblematisch gesehen, wie die BBS als starker Partner wahrgenommen wird. „Angst, dass die Wirtschaft die Schule bestimmen kann, kommt nur auf, wenn man schwach ist. Also muss die Schule stark sein“ (Schulleitung).

Um einer Dienstleisterrolle im Sinne eines starken Partners gerecht zu werden, bemüht sich die Schule, bestimmte Bildungsgänge an den eigenen Standort zu binden und zu holen. So ließen sich einige Ausbildungsgänge (z. B. Metallgestalter) an die Schule holen und der regionalen Wirtschaft damit Innovation und Stärke der BBS vermitteln. „Unsere Bemühungen führen zu einer veränderten Wahrnehmung der Schule in der Wirtschaft“ (Schulleitung).

Nach „Innen“ wurde der Dienstleistungscharakter der BBS bereits in Abschnitt 2 charakterisiert. Er betrifft darüber hinaus eine flexible und an der Zielgruppe orientierte Haltung und die Bereitstellung von Hilfen (z.B. Schulpastoral). Diese dienstleistungsorientierten Aktivitäten gehen teilweise auch darauf zurück, dass allgemein gesellschaftliche Aufgaben durch die Schule wahrgenommen werden müssen; am Beispiel des Schulpastorals kann dies besonders gut aufgezeigt werden (vgl. auch <http://www.schulpastoral.org>).

BS müssen sich zunehmend mit Krisenfällen befassen, die Lehrkräfte zum Teil vor unlösbar erscheinende Probleme stellen und die Durchführung eines ordnungsgemäßen Unterrichtes gefährden. Dazu ein Beispiel: Uns wurde berichtet, dass es vorkommt, dass Jugendliche morgens mit gepackter Tasche im Unterricht auftauchen und nicht wissen, wo sie nach der Schule hin sollen. Die Lehrkraft muss sich dann angesichts der Härte des Falles zunächst um die Schülerin / den Schüler kümmern und kann nicht das Unterrichten in den Mittelpunkt stellen.

Problembereiche, mit denen sich die Schulpastoral befasst, betreffen

- Alkoholprobleme,
- Gewaltprobleme,
- Arbeitslosigkeit,
- Ängste der Schüler, ob sie angesichts eigener finanzieller Probleme die Ausbildung noch abschließen können,
- massive familiäre Probleme (z. B. Väter, die sich ihren finanziellen Verpflichtungen entziehen, Todesfälle, Gewalt in der Familie),
- Vergewaltigungen,
- Suizidversuche.

An der Schule wurde daher ein Krisenteam aus acht Kollegiumsmitgliedern gebildet, wodurch bereits eine Steigerung der Sensibilität für die Probleme der Jugendlichen erreicht werden konnte. Für die Wahrnehmung von Aufgaben dieser Art stehen drei Anrechnungsstunden zur Verfügung, die nach Auskunft des Kollegiums meist bereits

an einem Tag anfallen. Um die Probleme in den Griff zu bekommen, wurde ein Netzwerk aus Fachleuten auch außerhalb der Schule gebildet, die durch finanzielle Unterstützung aus Kollegium, Förderverein, Wirtschaft und der Schülerschaft selbst sowie durch Eigeninitiative realisiert werden konnte (freiwillige Hilfe durch Anwälte, Mitarbeiterinnen der Ämter, Frauenärztinnen, Psychologinnen).

6 Fazit: Berufsbildende Schule als eigenständig agierende lernende Organisation

Die großen Reformprojekte in Bayern haben bislang kaum Wirkung in der besuchten BBS hervorgerufen. Es überwiegt vielmehr der Eindruck, dass Schulentwicklung aus dem Inneren der Schule heraus betrieben wird und so auch besser auf die Anforderungen an die Schule abgestimmt werden kann. Erweiterte Handlungsspielräume werden insbesondere durch die Nutzung und Pflege von Kontakten mit der Wirtschaft erreicht, so etwa durch die Akquise von namhaften Referenten für die Fortbildung von Lehrkräften. Beispiele wie Letzteres legen den Schluss nahe, dass Reformen auch ohne weitgehende strukturelle Maßnahmen realisierbar sind, jedoch lässt sich eine gewisse Abhängigkeit des Machbaren vom Ansehen der Schule bei den Partnern in der Region ausmachen.

Zudem ist die untersuchte BBS bislang nicht durch ihre Aktivitäten in Konkurrenz zu Partnern in der Region getreten (etwa im Bereich der Weiterbildung) und hat ihre Entwicklungen auf die Erfüllung ihres Auftrages innerhalb des Schulgesetzes konzentriert. Es sind bereits einige Anstrengungen im Bereich der Schulentwicklung notwendig, um diese originären Aufgaben von Schule wahrnehmen und ausgestalten zu können. Dies wurde auch durch den Vertreter der Schulaufsicht betont: „Auf Grund der hohen Regelungsdichte muss der Schulleiter ständig Nachfragen beim zuständigen Regierungsbeamten anstellen (Wie ist die derzeitige Regelung bei ...?)“. Die auch vom Personalrat geäußerte Notwendigkeit einer hohen Selbstverantwortung des einzelnen Kollegen absorbiert derzeit noch viele Kräfte in der BBS, um die inneren Entwicklungen *trotz* bestehender Regelungen voranzutreiben und spricht für die von der Schulaufsicht für Bayern erwähnte Verwaltungsreform.

Dennoch vertritt der Schulleiter die Meinung, dass die Ziele und Entscheidungen der Schule kaum mit den vorhandenen dichten, engen Regelungen im Widerspruch stehen. Es ist notwendig und möglich, selbstbewusst innovativ die Räume zu nutzen und auszugestalten, die vorhanden sind.

Delegation von Verantwortung und die Schaffung von berufsspezifischen Organisationsformen entbehren allerdings noch die nötige rechtliche Absicherung, z.B. die Installation von Abteilungsleitern und deren Stellvertretern als Funktionsstelle.

Quellenverzeichnis

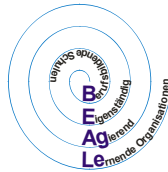
BayEUG: Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000, zuletzt geändert am 26.7.2005, GVBI 2005, S. 272. GVBI 2000, S. 414.

BaySchFG: Bayerisches Schulfinanzierungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000, zuletzt geändert am 26.7.2005, GVBI 2005, S. 272. GVBI 2000, S. 455.

BSO: Schulordnung für die Berufsschulen in Bayern (Berufsschulordnung - BSO) vom 19. Juli 1983, zuletzt geändert am 28.8.2000, GVBI 2000, S. 654. GVBI 1983, S. 759.

Preissl, H.: Berufliche Bildung zwischen Budgetzwang und Lehrstellenkrise. In: VLB Akzente, Ausg. 5, 2005.

Schley, W.: Change Management: Schule als lernende Organisation. In: Altrichter, H.; Schley, W.; Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck, Wien: Studienverlag 1998, S. 13-53.



BEAGLE

Stand der Weiterentwicklung berufsbildender Schulen zu eigenständig agierenden lernenden Organisationen als Partner der regionalen Berufsbildung

Fall C: Hessen

Land: Hessen

Schultyp: zwei Kreisberufsschulen und das Kultusministerium

Schulgröße: ca. 3000 Schüler (beide Schulen zusammen)

Reformbeteiligung:

Besonderheit: Beteiligung an Selbstverantwortung PLUS; Beteiligung an Schulentwicklung, Regionalentwicklung, EuropaCampus



Projekt mit Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung
Förderkennzeichen: K0444.00

1 Fallbeschreibung

Die Fallstudie konzentrierte sich auf die Region Südhessen. Es wurden qualitativ ausgerichtete Befragungen durchgeführt, und zwar

- im Hessischen Kultusministerium in Wiesbaden,
- an zwei berufsbildenden Schulen in Südhessen (Schule A und B) sowie
- mit ausgewählten Behördenvertretern.

Bei den Beruflichen Schulen handelte es sich um Kreisberufsschulen, die alle gängigen Schulformen vertreten. Beide sind in den bundesweiten Reformprozess an beruflichen Schulen eingebunden, der als Modellprojekt „Selbstverantwortung Plus“ in Hessen betrieben wird und an dem sich 14 Schulen beteiligen.

Daneben beteiligt sich eine der beiden Schulen (Schule A) an der Entwicklung des Trägers hin zu Public Private Partnership. Die andere Schule (Schule B) führt das QM Konzept EFQM ein und beteiligt sich an der Herausbildung eines regionalen Bildungsdialoges.

Die nachfolgende Fallbeschreibung konzentriert sich auf die Darstellung der gesamten Entwicklung, weniger auf besondere Einzelfälle schulinterner Entwicklungsprozesse.

2 Das Modellprojekt „Selbstverantwortung Plus“

2.1 Die Rolle der Politik und Verwaltungssteuerung

Anlass für die Initiierung des Modellprojektes waren letztlich zwei Entwicklungen in Hessen:

- a) Zum einen war es das schwache Abschneiden der allgemeinbildenden Schulen beim PISA-Test;
- b) Zum anderen die Wahlen im Jahr 2003.

Im Regierungsprogramm der CDU geführten Regierung gab es erste Hinweise darauf, Schulen mehr Selbstständigkeit zu geben. Daraus resultierte nach der Wahl eine Initiative zugunsten der Entwicklung regionaler Kompetenzzentren, die im Modellprojekt „Selbstverantwortung PLUS“ mündete. Ausgangspunkt dafür war ein überfraktioneller Antrag im Landtag im August 2003 (vgl. Drucksache 16/379).

Neben diesen Initiativen schlug allerdings eine andere massiv zu Buche, und zwar die Regierungsinitiative zur Modernisierung des Staates, die zu einer landesweiten Verwaltungsreform führte, mit dem Ziel, die Verwaltungssteuerung von einem Inputmodell hin zu einem Outputmodell umzustrukturieren. Als erste Konsequenz führte die Landesverwaltung eine Verwaltungssteuerung ein und nutzte als Instrument für den betriebswirtschaftlichen Schwerpunkt SAP. Die Schulen sind verpflichtet, den Wandel von der Input- zur Outputsteuerung mitzumachen, alleine schon, um die Zusammenarbeit mit dem Schulträger sicher zu stellen.

2.2 „Kompetenzzentren“ im Modellprojekt

Das Modellprojekt „Selbstverantwortung PLUS“ verfolgt das Globalziel der Umwandlung beruflicher Schulen in „Kompetenzzentren“. Der übergeordnete Anspruch ist dabei, „neue Modelle für Unterricht und Schule zu entwickeln – durch Selbstverantwortung und Qualitätssicherung“ (Hessisches Kultusministerium 2003). Beteiligt daran sind 17 Modellprojektschulen¹, die an insgesamt sechs Handlungsfeldern – einschließlich eines Teilprojektes „Recht“ – arbeiten, um die definierten Ansprüche einzulösen.

Im Einzelnen:

Handlungsfeld 1: Qualitätsentwicklung

Ziele:

- Der Unterricht wird geprägt durch Lehr- und Lernarrangements, die weitgehend selbst organisiertes und lebenslanges Lernen ermöglichen.
- Die Lehrkräfte erarbeiten im Team diese Lehr- und Lernarrangements und tauschen diese auch schulübergreifend aus.
- Die verschiedenen Schülergruppen werden durch organisatorische und spezielle unterrichtliche Maßnahmen individuell gefördert.

Handlungsfeld 2: Qualitätssicherung

Ziele:

- Die Schulen haben ein zertifizierbares Qualitätsmanagementsystem eingeführt und nehmen an Verfahren der externen Evaluation teil.

Handlungsfeld 3: Organisationsstruktur

Ziele:

- Die Schulen verfügen über eine Schulverfassung, die weitgehende Deregulierung der Entscheidungen bei einer Rechenschaftspflicht der Entscheidungsträger umfasst.

Handlungsfeld 4: Personalgewinnung und Personalentwicklung

Ziele:

- Die Schulen entscheiden selbstständig auf Grundlage eines Personalentwicklungskonzeptes über die Einstellung und Beförderung von Lehrkräften und sonstigen Mitarbeitern im Rahmen ihres Budgets.
- Die Schulen setzen die Maßnahmen selbstständig um.

¹ Die beteiligten Schulen mussten sich um die Teilnahme am Modellprojekt bewerben.

Handlungsfeld 5: Finanzen

(Dazu liegt ein Grundsatzbeschluss der Projektschulen vor – siehe Anhang 2)

Ziele:

- Die Schule verfügt über ein Budget, das übertragen werden kann.
- Einnahmen können erwirtschaftet werden.

Handlungsfeld 6: Bildungsangebot und regionales Bildungsnetzwerk

Ziele:

- Die Schulen halten Fort- und Weiterbildungsangebote im Rahmen eines regional abgestimmten Bildungsprogramms vor.

Teilprojekt „Recht“

- Für das Handlungsfeld Recht soll ein „Kompetenzzentrum Recht“ eingerichtet werden.

Die Bearbeitung der Handlungsfelder 1 – 5 ist für die Modellprojektschulen verpflichtend, das Handlungsfeld 6 kann je nach regionalen Gegebenheiten optional bearbeitet werden.² Die Handlungsfelder beschreiben einen Rahmen, der es Einzelschulen ermöglicht, Modelle erweiterter Selbstverantwortung „bottom-up“ zu entwickeln und zu erproben (vgl. Hessisches Kultusministerium 2005).

Das Modellprojekt Selbstverantwortung PLUS startete am 1.1.2005. Die Schuljahre 2005/06 sind die entscheidenden Entwicklungsphasen, um die Projektansprüche zu profilieren. Abgeschlossen werden soll das Modellprojekt am 31.12.2009. Zwischen-evaluationen und eine Abschlussevaluation sind selbstverständliche Vorhaben, um die Entwicklungsprozesse abzusichern.

Bei der Befragung im Rahmen dieser Fallstudie hatten die beteiligten Schulen bereits

- das Projektmanagement etabliert,
- die Feinplanungen durch Projektgruppen erstellt,
- Rahmen- und Kooperationsvereinbarungen mit dem Ministerium und dem Schulträger abgeschlossen und
- die Handlungsfelder ausdifferenziert.

Die Projektmanagementstruktur für das gesamte Modellprojekt findet sich im Anhang 1.

Bei den Handlungsfeldern (HLF) steht HLF 1 an erster Stelle, weil die Qualitätsentwicklung besonders forciert werden soll. Von ähnlich hoher Relevanz ist die Qualitätssicherung (HLF 2).

² Zur Profilierung der Arbeitsschwerpunkte wurden die Projektschulen aufgefordert, bis zum Sommer 2005 dem Ministerium je drei Projektideen vorzulegen. Insgesamt wurden 129 Projekte vorgelegt; fast jede Schule hatte ein Qualitätsmanagement-Projekt dabei und viele eine Schulverfassung.

Der Ansatz Selbstverantwortung PLUS wird nicht im Sinne regionaler Kompetenzzentren betrieben, wie das in manchen Bundesländern der Fall ist, sondern es wird die Absicht verfolgt, die Zentren in die regionale Bildungslandschaft einzubinden.

3 Konkrete Entwicklungsrichtungen im Modellprojekt

Die wichtigste Zielsetzung des Projektes, nämlich die Qualität in Schulen zu verbessern, zieht die Notwendigkeit nach sich, die Schulämter „umzubauen“ und als Agenturen für Qualitätsentwicklung zu positionieren. Für die Qualitätsentwicklung hat der schweizerische Ansatz Q2E Priorität. Dem folgt der größte Teil der Projektschulen.

Schulen und Schulträger gehen unterschiedlich mit dem Projektansatz um. Zum einen positionierten Schulträger die einzelnen Schulen im Sinne von Abteilungen des Kreises und gaben ihnen darüber mehr Eigenständigkeit in der Budget- und Personalverwaltung. Allerdings haben auch in solchen Fällen Schulen kein eigenes Girokonto. In anderen Fällen werden die Schulen nach wie vor vom Kreis so verwaltet, wie es traditionell üblich ist.

Auch wenn das Modellprojekt „Selbstverantwortung PLUS“ als Flaggschiff in der Entwicklung hin zur Selbstständigkeit angesehen wird, ist die Frage nicht abschließend geklärt, wie der Rechtsrahmen ausgestaltet werden soll. Vor allem die Staatlichen Schulämter fürchten um ihre Existenz, wenn Schulen mehr Selbstverantwortung in den Handlungsfeldern übernehmen. Dieses ist auf die Tatsache zurück zu führen, dass die Schulämter bisher tief in die Qualität des Unterrichts eingreifen können, was bei Selbstverantwortung der Schulen nicht mehr gegeben wäre.

Der rechtliche Rahmen für die Schulen, der ja entscheidenden Einfluss vor allem auf die Budgetverwaltung und die Personalverwaltung hat, befindet sich im Verhandlungs- und Klärungsprozess. D.h., nach wie vor erfolgt ein ministerielles Zuteilungsverfahren für Budget und Personal, soweit nicht der Schulträger zuständig ist. Zur Unterstützung des Modellprojektes erhalten die Schulen zusätzlich zwei Stellen (Verwaltungskraft und unterrichtliche Unterstützung).

4 Das Modellprojekt und ausgewählte Schulen

Am Beispiel zweier Schulen soll aufgezeigt werden, welche Wirkungen das Modellprojekt Selbstverantwortung PLUS nach sich zieht.

4.1 Schule A

Schule A verbindet mit dem Modellprojekt die sehr weit gehende Frage, wie nämlich die Schule über das Jahr 2010 hinaus positioniert werden kann. Verbunden ist diese Frage mit zwei weiter reichenden Fragen, nämlich

- a) Wie kann die Existenz der Schule bei rückläufigen Schülerzahlen aufgrund der Alterspyramide gesichert werden? und
- b) Welche Möglichkeiten bestehen für eine Beteiligung an der Fort- und Weiterbildung?

Eine regionale und eine landesweite Entwicklungsinitiative inspirierte die Schule, sich genannten weiter gehenden Zielsetzungen zu stellen. Regional ist es das Modell der

Public Private Partnership (ppp) und landesweit das Haus des Lebenslangen Lernens (LLL). Letzteres wird als übergeordnete politische Vision von der Landesregierung intensiv verfolgt („Im Jahr 1015 wollen wir das, was wir noch heute als Berufliche Schulen kennen, zu ‚Zentren für lebensbegleitendes Lernen‘ entwickeln“ – Regierungsprogramm 2003 – 2008) und dient den Schulen als Leitidee.

Schule A bewarb sich für das Modellprojekt Selbstverantwortung PLUS mit 85 % Zustimmung des Kollegiums, obwohl keinerlei praktische Unterstützung durch das Kultusministerium zugesichert worden war. Allerdings wurde eine Chance gesehen, das Modellprojekt mit den regionalen Initiativen hinsichtlich von ppp zu vernetzen. Um das Modellprojekt schulintern zu etablieren, wurde eine Steuerungsgruppe eingesetzt. Deren erste Aufgabe war, das Schulprogramm umzusetzen, weil das Modellprojekt noch in den Kinderschuhen steckte und wichtige Schritte in der Anfangsphase nicht geleistet wurden. Beispielsweise blieb der Versuch der Budgetierung stecken, weil die Schulämter die Startbilanzen nicht erstellten. Zudem verzögerte sich die Zusage der vorgesehenen Verwaltungsstelle.

Schule A konzentrierte sich deshalb auf einen Entwicklungsprozess aus der Schule heraus, der eng mit dem Schulträger abgestimmt und von diesem unterstützt wurde:

A. Produktionsschule

Mit dem Produktionsschulansatz an Schule A wird nicht nur viel Basisarbeit geleistet, sondern es werden auch didaktisch-methodische Innovationen unter Einbeziehung einer engen Kooperation mit Betrieben erzeugt.

Der Ansatz der innovativen Produktionsschule (IPS), der hier verfolgt wird, hat folgendes Handlungs-dreieck im Visier:

- Den Bedarf der Schüler, eine Arbeitsstelle zu bekommen;
- Den Bedarf der Lehrer, Schüler zu haben, mit denen gearbeitet werden kann;
- Den Bedarf der Betriebe, Mitarbeiter zu bekommen, die eingesetzt werden können.

Das Modellprojekt Selbstverantwortung PLUS liefert für solche innovativen Ansätze einen wichtigen Rahmen dafür, dass nicht nur in der Schule die notwendigen Freiräume geschaffen werden können, sondern auch eine regionale Vernetzung stattfindet, die Betriebe einschließt und in der Folge die Zusammenarbeit erleichtert. „Das Nebeneinander hat aufgehört“ (Lehrer).

Mit dem IPS werden auch zwei sehr weitgehende Absichten verfolgt:

1. Schaffen eines Produktionsschulgesetzes nach dem Vorbild Dänemarks;
2. Schaffen eines rechtlichen Rahmens, der verhindert, dass Schüler allein verwaltet werden.

Der mit dem IPS-Ansatz verbundene Bildungsdialog trägt zu einer erheblichen Vernetzung mit dem regionalen Umfeld bei. Ausgrenzung und Gewaltproduktion wird reduziert und „Kümmern“ forciert (Lehrer). Dazu gehört allerdings auch eine Verlagerung von Entscheidungen auf die Ebene der Lehrkräfte und die Verfügbarkeit über ein Budget. Dies ist bisher noch nicht geleistet worden. Um diese Forderungen einzulösen, ist ausreichend Entwicklungszeit erforderlich, die auch die Schulentwicklung

neu definiert. Selbstverantwortung PLUS hat nach Auskunft der Lehrkräfte diese Problematik an der Basis noch nicht erkannt.

B. Qualitätsentwicklung (QE) und Qualitätssicherung (QS)

QE und QS befinden sich derzeit in der Prüfphase. Es wird davon ausgegangen, dass Ende 2006 mit der Einführung von QE begonnen wird.

C. Bildungsregion

Die Schule folgt dem ppp-Konzept des Schulträgers und dem Regierungsprogramm, das alle regionalen Träger der beruflichen Bildung zu einem Berufsbildungsnetzwerk zusammen führen will. Der Produktionsschulansatz ist eine Konkretisierung dieser Idee und die Beteiligung an der Weiterbildung wird mit den derzeitigen Trägern der Region diskutiert. Nach Lösungen wird gesucht.

D. Führungsstruktur der Schule

Die Führungsstruktur der Schule befindet sich im Umbau. Der Schulleiter ist weniger Leiter der pädagogischen Einrichtung Berufsschule, sondern immer mehr Manager, der das „Netzwerk nach außen“ pflegt. Abteilungsleiter übernehmen stattdessen vermehrt Aufgaben, die klassische Schulleitungskompetenzen erfordern.

Ausblick Schule A

Die Schule hat sich auf den Weg eines interessanten Entwicklungsprozesses begeben und stößt dabei auf einige Hemmnisse, wie z.B.

- die Tatsache, dass sich die Schulämter bisher kaum neu orientiert haben und nach wie vor die formal-juristische Ebene im Zentrum des Handelns haben;
- durch den langwierigen Prozess, den das Kultusministerium benötigt, um von einer Regulierungsinstanz auf eine Dienstleistungseinrichtung umzustellen. Diese Bewusstseinsänderung befindet sich erst am Anfang.
- durch die existierenden rechtlichen Vorgaben, die sich noch an der traditionellen Schule ausrichten, bei der praktisch alle Macht in Händen der Schulleitung und der Schulaufsicht lag.
- durch die sich verändernde Bedürfnisstruktur der Lehrer, die eher leistungsorientiert ist und worauf es mit Blick auf die Karriereentwicklung noch keine Antworten gibt.

Das Modellprojekt entwickelt sich insgesamt sehr schnell mit zunehmendem Aufgabenvolumen für alle Beteiligten.

Die Strukturbildungen im Ministerium, den Schulämtern und Schulen benötigen jedoch erheblich mehr Zeit, um den Veränderungsprozess zu bewältigen. Insofern ist das Ergebnis offen (Schulleiter).

4.2 Schule B

Bei Schule B handelt es sich um eine Kreisberufsschule eines Kreises mit zwei dieser Schulen. Vertreten sind alle Schulformen. Die Schule ist Teil der im Kreis eingerichteten Bildungsregionen, für die das Schulamt zuständig ist, und die das Ziel verfolgt, vor allem die Selbstständigkeit der Schulen und anderer Bildungseinrichtungen

zu fördern. Der Leitidee folgend, dass Schule nicht verwalten, sondern verantworten soll, wird als ein wichtiger Schritt das bisher im Schulamt verankerte Budget herausgebrochen und an die Schule transferiert. Die Budgetverwaltung ist einer der Schritte in der Bildungsregion, der sich inzwischen in der Umsetzung befindet.

In der befragten Schule wurde ein Schulentwicklungsprozess eingeleitet, der von einer Steuerungsgruppe koordiniert wird, die verschiedene Entwicklungen anstrebt. Übergeordnet ist die Beteiligung am Modellprojekt Selbstständigkeit PLUS, dem das Kollegium zustimmte, obwohl zum Zeitpunkt der Zustimmung vielen Lehrkräften noch nicht klar war, ob sie die Überlegungen in letzter Konsequenz mittragen wollten. Es gab vor allem Befürchtungen, dass über das Modellprojekt verstärkt die betriebswirtschaftliche Komponente Einzug in die Schule halten und die externe Evaluation Fuß fassen wird. Mit der Beteiligung am Modellprojekt Selbstverantwortung PLUS und der Bildungsregion verbindet die befragte Schule folgende Handlungsziele:

A. Herstellen eines Mainstreams zwischen Schulen:

Die Schule verfolgt das Interesse, durch die Beteiligung an den ausgewiesenen Handlungsfeldern einen mit anderen Schulen abgestimmten Entwicklungsprozess einzuleiten.

B. Einführung des Qualitätsmanagements EFQM und einer Qualitätssicherung:
Es sind Schulentwicklungsteams für die einzelnen Handlungsfelder benannt und es findet eine Rekrutierung von Kollegen statt, die sich an den konkreten Arbeiten beteiligen.

Für die Einführung von EFQM existiert bereits eine stabile Arbeitsgruppe, weil dieser Prozess besonders gefördert wird. Zudem werden Kollegen fortgebildet. Die Planung sieht vor, EFQM zuerst nur in einer Schulform, z.B. in dem Beruflichen Gymnasium einzuführen. Ziele der EFQM-Einführung sind

- die Stabilisierung der Schülerzahl;
- Sicherstellung der „Qualität“ der Studierfähigkeit;
- Modernisierung der Arbeitsmethoden und der Didaktik;
- Verbesserung des Images.

Es wird davon ausgegangen, dass der Einführungsprozess fünf bis acht Jahre in Anspruch nehmen wird.

C. Maßnahmen, um Jugendliche ohne Ausbildungsplatz zu fördern:

Die Schule bietet Qualifizierungsbausteine an in den Schwerpunkten Gebäudereinigung, Mechatronik, Pflege, Gastronomie. In einem Programm über 3 – 4 Monate werden die Jugendlichen in diesen Programmen geschult. Ziel ist die Zertifizierung der derzeit erprobten Qualifizierungsbausteine.

D. Unterrichtsverbesserung:

Es werden verschiedene Maßnahmen überlegt, um die Qualität des Unterrichts zu verbessern. Eine wird im Angebot von Qualifizierungsbausteinen für eine ausgewählte Zielgruppe gesehen.

Insgesamt wird daran gearbeitet, „neues Denken in der Schule“ in Gang zu bringen, welches unterrichtsbezogene Verbesserungsprozesse und Schulentwicklung zu sich ergänzenden Vorgängen macht.

Ausblick Schule B

Ähnlich wie Schule A stellt auch Schule B einige Hemmnisse bei den einzelnen Entwicklungsschritten im Rahmen des Modellprojektes und der Bildungsregion fest:

- Es besteht im Kollegium und Umfeld ein gesundes Misstrauen gegenüber den geplanten Veränderungen. Deshalb muss der Nutzen einzelner Entwicklungsschritte immer deutlich gemacht werden, was die Arbeitsbedingungen für die beteiligten Kollegen nicht gerade erleichtert.
- Die im Modellprojekt vorgesehene Realisierung der Verwaltungsstelle und unterrichtswirksamen Stelle ließ lange auf sich warten, so dass die projektbezogene Verstärkung lange Zeit ausblieb.
- Die Budgetverwaltung befindet sich noch im Klärungsprozess. Es wird von einer gegenseitigen Deckungsfähigkeit der einzelnen Zuweisungsposten ausgegangen. Allerdings gilt bisher nach wie vor, dass das Land derzeit nur 5 % der Personalmittel budgetiert zur Verfügung stellt. Das führt nur zu sehr geringen „Freiheiten“.
- Eine (Teil-)Rechtsfähigkeit ist über Selbstverantwortung PLUS angestrebt, aber bisher noch nicht realisiert worden. An dieser Stelle gibt es derzeit mehr Fragen als Klärung. Für eine Klärung ist einerseits eine verstärkte juristische Unterstützung erforderlich und andererseits muss sich die Politik deutlich zu diesem Prozess bekennen.

5 Schluss

Die Ausführungen belegen, dass über das Modellprojekt Selbstverantwortung PLUS ein politisch gestützter, intensiver Entwicklungsprozess in ausgewählten hessischen Schulen angestoßen wurde. Andererseits wurde deutlich, dass es ein typischer Top-Down-Prozess ist, der zur Konsequenz hat, dass die Schulen ihren eigenen Weg finden müssen, sich mit eigenen Konzepten in den Gesamtrahmen des Projektes einzuklinken. Das zieht eine längere, aufwändige Entwicklungsphase nach sich, innerhalb derer die Schulen versuchen, ihre eigenen Bedürfnisse mit dem Modellprojekt in Einklang zu bringen. Besonders schwierig scheint das zu sein, wenn sie sich gleichzeitig einem regionalen Entwicklungsprozess zu stellen haben.

6 Quellen

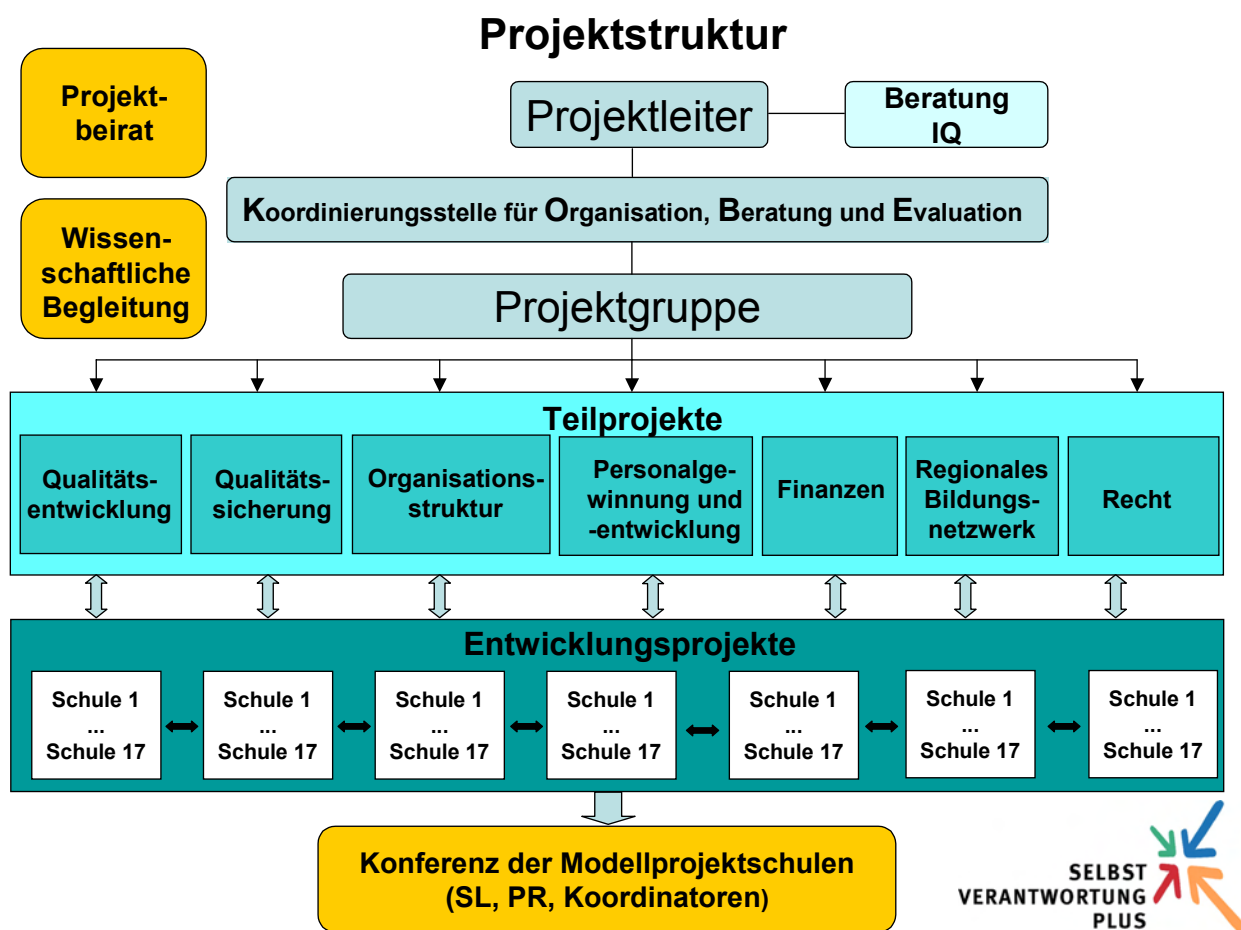
Hessisches Kultusministerium: Selbstverantwortung PLUS. Modellprojekt-Präsentation 2005.

Grundsatzbeschluss der Projektschulen: Ziele des Handlungsfeldes Personalgewinnung/-entwicklung. 22.06.2005.

Regierungsprogramm 2003 bis 2008 der CDU.

Wissenschaftsmanagement: Public Private Partnership. Bau und Betrieb von Einrichtungen der Wissenschaft. special, Heft 4, 2005.

Anhang 1: Projektstruktur des Vorhabens Selbstverantwortung PLUS



Anhang 2: Grundsatzbeschluss der Projektschulen

Grundsatzbeschluss der Projektschulen

vom 22.06.2005

zu Zielen des Handlungsfeldes
Personalgewinnung/ -entwicklung
(Zuständigkeit Land)

Ziele des Teilprojekts 4 (Handlungsfeld 4):

- Die Schulen entscheiden selbstständig auf der Grundlage eines Personalentwicklungskonzeptes über die Einstellung und Beförderung von Lehrkräften und sonstigen Mitarbeitern im Rahmen ihres Budgets.
- Die Schulen setzen die Maßnahmen selbstständig um oder überlassen die *verwaltungstechnische Umsetzung* einem *ihnen verantwortlichen Dienstleister*.

Qualitätsverbesserung von Unterrichtsprozessen korreliert stark mit einer optimierten (selbst verantworteten) Personalführung und einem optimierten (selbst verantworteten) Personalmanagement.

Voraussetzung eines verlässlichen Personalmanagements ist eine planbare (verlässlich kalkulierbare) Personalzuweisung. Eine Stellen- und Stellenkegelzuweisung nach allgemeinen Kriterien des Landes Hessen sind dabei zwingende Voraussetzung (Personalbudget).

Personalgewinnung/-entwicklung

Innerhalb des Handlungsfelds Personalgewinnung/-entwicklung werden die Schulen folgende Verantwortlichkeiten über Personalmaßnahmen vollständig übernehmen:

1. Einstellungen einschließlich Begründung von Beamtenverhältnissen und Abschluss von Arbeitsverträgen.
2. Abordnungen von Beamten bis BesGr. A 15 ohne Dienststellenleitungsfunktion und von Angestellten bis VergGr. Ia BAT.
3. Versetzungen von Beamten und Angestellten gemäß 2.
4. Entlassung von Beamten auf Probe wegen Nichtbewährung.
5. Verleihung der Eigenschaft als Beamte auf Lebenszeit.
6. Verlängerung und Verkürzung der Probezeit für Beamte und Angestellte.
7. Nicht nur vorübergehende Übertragung eines Dienstpostens, der auf Grund seiner Bewertung einem anderen Amt mit höherem Endgrundgehalt (A 10, A 11, A 14, A 15) zugeordnet ist.
8. Verleihung eines anderen Amtes mit höherem Endgrundgehalt und anderer Amtsbezeichnung (Oberstudienrat mit BesGr. A 14 oder Studiendirektor mit BesGr. A 15).
9. Verleihung eines anderen Amtes mit höherem Endgrundgehalt ohne Änderung der Amtsbezeichnung (Lehrer für arbeitstechnische Fächer A 11, Koordinator A 12).
10. Übertragung einer höher zu bewertenden oder mit dem Wechsel der Fallgruppe verbundenen Tätigkeit bei Angestellten.
11. Änderung des Arbeitsvertrages bei Angestellten (z.B. durch Höhergruppierungen).
12. Entlassungen von Beamten auf eigenen Antrag.
13. Abmahnung, Kündigung und Abschluss von Auflösungsverträgen bei Angestellten.
14. Versetzung in den Ruhestand von Beamten bei Erreichen der Altersgrenze.
15. Weiterbeschäftigung von Beamten und Angestellten über das 65. Lebensjahr hinaus.

Personalgewinnung/-entwicklung

Weitere, von den Schulen zu übernehmende Personalvorgänge sind:

- Festsetzen von Mutterfristen und Stillzeiten
- Sonderurlaub in definierten Fällen
- Anordnung und Genehmigung von Mehrarbeit sowie Überstunden / Dienstreisen sowie Dienstgängen / Teilzeitbeschäftigung auf Antrag sowie Altersteilzeit

Nicht übernommen werden Aufgaben wie Dienstunfallfürsorge, Schadensersatzfragen, Dienstzeitberechnungen, Unfallfürsorge, Disziplinarrecht oberhalb vom Verweis u. Ä.

Der Schulleiter / die Schulleiterin erhält das Disziplinarrecht des Verweises.

Die Schulen werden an der Zuteilung von Referendaren/innen beteiligt.

Die Schulen erledigen ihre neuen Aufgaben im eigenen Namen und in eigener Verantwortung. Das Land richtet eine Rechtsberatung ein und gewährt Rechtsschutz.

Die bisherigen Mitbestimmungsrechte der überörtlichen Personalräte gehen auf den Schulpersonalrat über. Die Vertretungsrechte der Gleichstellungsbeauftragten und der Behinderten werden überörtlich geregelt.

Die Personalakten werden an der Schule geführt.

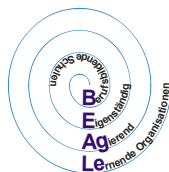
Das HKM wird ein verbindliches Handbuch mit Musterverträgen, Rechtsquellendarstellung und Handlungsanweisungen für Leiter/innen „selbstständiger Schulen“ nach dem Vorbild von ProReKo bereitstellen.

Dienstliche Beurteilungen und regelmäßige Personalgespräche werden vom Schulleiter / von der Schulleiterin und im Auftrag von den Abteilungsleitern / den Abteilungsleiterinnen durchgeführt.

Innerhalb der Budgetverantwortung sorgt die Schulleitung auch für die rechtzeitige Anpassung des Lehr- und sonstigen Personals an den jeweiligen Bedarf. Überhänge gehen zu Lasten der Schule.

Das Personal-Budget wird nach einheitlichen Kriterien des Landes Hessen berechnet und den Schulen unmittelbar zur Verfügung gestellt.

Ein Arbeitszeitmodell für Lehrerinnen und Lehrer mit Gestaltungsspielräumen für die Schule wird in den Projektschulen nach dem Prinzip von Jahresarbeitszeit mit Unterrichtszeit sowie außerunterrichtlicher Zeit (z.B. Leitungszeit, Personalrat) zur Erprobung eingeführt.



BEAGLE

Stand der Weiterentwicklung berufsbildender Schulen zu eigenständig agierenden lernenden Organisationen als Partner der regionalen Berufsbildung

Fall D

Land: Thüringen
Schultyp: Schwerpunkte Wirtschaft und Verwaltung sowie Ernährung
Schulgröße: ca. 2000 Schüler/innen; 90 Lehrkräfte
Reformbeteiligung: Eigenverantwortliche Schule
Besonderheit:



Projekt mit Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung
Förderkennzeichen: K0444.00

Inhaltsverzeichnis

1	Fallbeschreibung	230
2	Leitbild und Selbstverständnis der berufsbildenden Schule	230
3	Einbindung in Reformprozesse des Landes	230
4	Veränderte Verantwortung	232
	4.1 Bildungsverantwortung	232
	4.2 Personalverantwortung	232
	4.3 Finanzverantwortung	233
	4.4 Steuerungsverantwortung	234
	4.5 Qualitätsverantwortung	234
5	Entwicklungsfelder der berufsbildenden Schulen	235
	5.1 Lernkultur für neue Lernkonzepte	235
	5.2 Qualitätsentwicklung von Unterricht	236
	5.3 Teamentwicklung	236
	5.4 Wissensmanagement und Fortbildung	236
	5.5 Dienstleistungscharakter	237
6	Schlussfolgerungen: Berufsbildende Schule als eigenständig agierende lernende Organisation	237

1 Fallbeschreibung

Die Berufsbildende Schule (BS) ist auf die Berufsfelder Wirtschaft, Verwaltung und Ernährung ausgerichtet. Mit ca. 2000 Schülern und Schülerinnen (Ø 569) und 90 Lehrkräften (Ø 18)¹ gehört sie zu den größeren BS in Thüringen und bietet folgende Schularten:

- Berufsschule in den beiden Berufsfeldern
- Berufsfachschule,
- Fachoberschule,
- Berufliches Gymnasium.

Die Schularten werden an drei Schulstandorten angeboten. Ab Sommer 2006 sind vier Schulstandorte vorgesehen.

Die BS nimmt am Entwicklungsvorhaben „Eigenverantwortliche Schule“ des Landes Thüringen teil.

2 Leitbild und Selbstverständnis der berufsbildenden Schule

Die BS sieht sich in der Verantwortung, ein möglichst attraktives Bildungsangebot für Schülerinnen und Schüler anzubieten und konzentriert sich auf die Ausgestaltung dieses Angebotes. Die Schule ist traditionell organisiert und verfügt weder über ein Qualitätsmanagement noch arbeitet sie mit einem Schulprogramm, welches als Arbeitsprogramm ausgestaltet ist. Vielmehr überwiegt die engagierte Arbeit bei der Optimierung des Unterrichtsangebotes unter den gegebenen Rahmenbedingungen. Letztere sind im Vergleich zu BS aus anderen Fallstudien denkbar ungünstig. Dies hängt einerseits mit der schlechten wirtschaftlichen Lage in der Region und andererseits mit einer restriktiven Schulverwaltung und einer unzureichenden Zahl an Lehrkräften zusammen. Die Weiterentwicklung der BS ist daher davon geprägt, insbesondere bessere, teils elementare, Rahmenbedingungen zu schaffen, um eine engagierte pädagogische Arbeit umsetzen zu können. Die Ausgangsbedingungen sind anders als bei BS in wirtschaftlichen Ballungsgebieten auf einem Niveau, bei dem weniger Schulentwicklungsprozesse zur Öffnung der Schule in die Region und eine Erweiterung der Bildungsangebote in der Weiterbildung bzw. eine Ausstattungserweiterung im Mittelpunkt stehen, sondern elementare Prozesse zur Absicherung und Qualitätssicherung des Unterrichtes.

3 Einbindung in Reformprozesse des Landes

Die BS hat sich am Entwicklungsvorhaben „Eigenverantwortliche Schule“ des Landes Thüringen beteiligt, um

¹ Nach Angaben des statistischen Bundesamtes gibt es in Thüringen 91 Berufsschulen mit 51755 Schülerinnen und Schülern sowie 1651 hauptberuflichen Lehrkräften (DESTATIS 2005).

- eine höhere Eigenständigkeit bei der Verwaltung von Sachmitteln (einschließlich der Verantwortung für das bisher vom Schulträger verantwortete Personal) und
- eine höhere Eigenverantwortung bei der Personalrekrutierung

zu erhalten. Dies waren die zentralen Zielsetzungen, die die BS mit der Teilnahme an dem Entwicklungsvorhaben verbunden hat. Die BS verband mit der Teilnahme insbesondere die Hoffnung, mehr Freiheiten für die Sicherstellung des Unterrichtsangebotes und eine Unterstützung für die pädagogische Qualitätsentwicklung zu gewinnen.

Das Land Thüringen „sieht die Zukunft der Schule in wachsender Eigenverantwortung bei verlässlichen Rahmenbedingungen“ (Schulbericht des Expertenteams). „Eigenverantwortliche Schule“ ist nicht speziell auf berufsbildende Schulen zugeschnitten, sondern stellt die Initiierung von Selbst- und Fremdbewertungsprozessen vor dem Hintergrund der Einführung des Thüringer Qualitätsrahmens in den Mittelpunkt. Genauer betrachtet ist eine Erweiterung der Eigenständigkeit nicht direkt beabsichtigt, sondern zunächst ein in den Blick nehmen von Bereichen schulischer Arbeit, um dort die Qualität festzustellen und zu verbessern. Die Selbstbewertung nimmt die Schule durch das Ausfüllen einer auf die Qualitätsbereiche abgestimmten Checkliste vor. Für die zweite Welle der ab 2006 teilnehmenden Schulen gibt es für die Selbstbewertung zwei Varianten: Eine für allgemeinbildende und eine für berufsbildende Schulen. Die Checkliste für berufsbildende Schulen ist inzwischen durch eine Erweiterung der Anzahl an Indikatoren (insb. Einbeziehung des Dualpartners) und durch eine stärkere Fokussierung auf berufliche Handlungskompetenz modifiziert.

Neben einer Fremdbewertung auf der Basis eines Schulbesuchs durch ein Expertenteam unter Verwendung der gleichen Kriterien werden mit dem Schulbericht des Expertenteams Entwicklungsempfehlungen für die Schulen gegeben. Auf Grundlage der Entwicklungsempfehlungen sollen die Schulen Zielvereinbarungen mit den Schulämtern schließen und, um Entwicklungsziele zu erreichen, Unterstützungsangebote des Schulamtes wahrnehmen. Fortbildungen des Landes werden nur für die Teilnehmer der Expertenteams angeboten.

Das Expertenteam, welches die BS besuchte, bestand aus Mitgliedern mit Hintergrund aus dem allgemeinbildenden Bereich und wurde als eher enttäuschend wahrgenommen. Durch das Fehlen eines Experten im Team aus der beruflichen Bildung sei die aus der Sicht der Schule wichtige inhaltliche Arbeit (z.B. intensive Mitwirkung in der Lehrplanarbeit und Umsetzung der komplexen Aufgaben aus dem Lernfeldkonzept) gar nicht einbezogen worden. Die Betrachtung seitens des Expertenteams habe sich eher auf Äußerlichkeiten und Formalitäten gerichtet.

Die BS hat die Phase der Selbst- und Fremdeinschätzung abgeschlossen. Die Erfahrung mit der ersten Phase des Projektes, der Pilotphase, ergab nach Auffassung von Schulleitung und angehörten Lehrkräften für die ersten beiden Erwartungspunkte keinerlei Veränderung. Eine Unterstützung der pädagogischen Qualitätsentwicklung z.B. durch die mit neuen Aufgabenzuschnitten versehene Qualitätsagentur (vorher Schulamt) sei nicht festzustellen gewesen. Durch gute Kontakte zum fachlich zuständigen Referenten der Qualitätsagentur erhält die Schule wenigstens zum Teil notwendige Hilfestellungen, die sich allerdings nicht von der zuvor bereit gestellten des Schulamtes unterscheidet. Entwicklungshinweise im Schulbericht empfehlen für

die weitere Schulentwicklung das Hinzuziehen eines Schulentwicklungsberaters und die Stabilisierung des Kollegiums durch die Qualitätsagentur. Zu verbindlicheren Zielvereinbarungen ist es bislang nicht gekommen. Im Rahmen der Fallstudie wurde eine Diskrepanz zwischen den mit der Teilnahme verbundenen Hoffnungen und den Ergebnissen der Beteiligung deutlich. Gesprächsverläufe mit Fokus auf das Entwicklungsvorhaben wurden stets rasch auf innerschulische Maßnahmen und Wahrnehmungen umgelenkt, die innerhalb bestehender Strukturen umsetzbar sind.

4 Veränderte Verantwortung

4.1 Bildungsverantwortung

Die BS nimmt den staatlichen Bildungsauftrag auf Weisung des Ministeriums wahr und setzt letztlich das durch die Schulnetzplanung festgelegte Angebot um. Eine Mitwirkung an der Schulnetzplanung besteht institutionell nicht. Vor diesem Hintergrund werden informelle Kontakte intensiv genutzt, um die örtliche Bildungsgangentwicklung unter Einbeziehung der Schule sicherzustellen.

Bei der Auswahl der Schüler für die Wahlangebote Berufsfachschule und Fachoberschule bestehen faktisch keine Vorgaben des Schulamtes oder des Ministeriums über die zur Vorbildung hinaus. Tendenziell werden alle Interessenten aufgenommen, solange die Schule eine ausreichende Lehrerkapazität bereit stellen kann. Hinsichtlich der Zugangsmöglichkeiten für die drei bestehenden Formen des beruflichen Gymnasiums (Wirtschaft und Verwaltung, Technik und Gesundheit) bestehen für das ganze Land klare Zugangsregelungen (mindestens Note 2 in Deutsch, Mathematik, Englisch oder bei nicht Erfüllen dieses Kriteriums eine Empfehlung der abgebenden Schule oder hilfsweise ein Probeunterricht).

Lernortkooperationen werden insbesondere im Bereich des Hotel- und Gaststättengewerbes gepflegt. Hier sponsorn auch Betriebe Aktionen der Schule wie das Austragen einer Schulmeisterschaft für System-Gastronomen.

Die Schule arbeitet mit den örtlichen Kammern insbesondere im Bereich der Prüfungen eng zusammen. Die Konzeption der Prüfungen wird in weiten Teilen durch Lehrkräfte der BS erstellt und auch die Organisation und Durchführung wird in einigen Bereichen für die Kammern übernommen.

Im Bereich der Weiterbildung ist die BS nicht aktiv. Weiterbildungsangebote für Dritte bestehen weder seitens der Schule noch seitens des Fördervereins der Schule und sind auch nicht in der Zielsetzung des Fördervereins enthalten.

4.2 Personalverantwortung

Die Mitwirkungsmöglichkeiten bei der Auswahl des pädagogischen Personals sind nach Auskunft der Schulleitung begrenzt, aber sowohl durch gute Kooperation mit der Qualitätsagentur als auch durch offensive Nutzung der per internetgestütztem Informationssystem des Landes bereitgestellten Informationen zu verfügbarem Personal befriedigend. Die Schulleitung lädt Bewerber zum Bewerbungsgespräch ein. Eine Zuweisung von Lehrpersonal zur Schule erfolgt durch das Ministerium und die Schule kann in der Regel nur innerhalb der Probezeit reagieren. Nach Ansicht der Schulleitung wäre es allerdings wünschenswert, wenn Einstellungsverfahren weiter-

gehender als bisher direkt durch die Schule bestimmt werden könnten. Die Entscheidung über Einstellungen trifft derzeit letztlich das Schulamt/die Qualitätsagentur.

Verwaltungspersonal wird vom Schulträger ohne Einflussmöglichkeiten der Schule bei der Personalauswahl eingestellt.

Die Schulleiterin versteht sich vor allem als Schulmanagerin. Sie hat 5 Stunden Unterrichtsverpflichtung. Lehrkräfte haben eine Regelunterrichtsverpflichtung von 24 Stunden, Fachlehrer von 27 Stunden. Höhergruppierungen oder Beförderungen seien auf Grund der Stellenplan- und Haushaltssituation in Thüringen nicht möglich. Eine im Einzelfall erforderliche Beurteilung wird durch die Schulleiterin vorgenommen. Eine systematische Personalentwicklungsplanung wird nicht durchgeführt. Auch aufgrund fehlender Anreizmöglichkeiten konnte eine ausgeweitete Verantwortungsverlagerung z.B. auf Abteilungsleitungen nicht identifiziert werden. Derzeit fehlt an der Schule auch eine stellvertretende Schulleitung. Diese Aufgabe wird durch eine Abteilungsleiterin sehr engagiert wahrgenommen.

Angesichts vielfältiger Probleme bei den gut 2000 Schülerinnen und Schülern ist nach Auskunft der Schulleitung die Unterstützung durch einen Psychologen oder Sozialpädagogen dringend notwendig. Dafür bestehe jedoch keinerlei Realisierungschance. Ein zur Verfügung stehender Beratungslehrer muss derzeit diesbezügliche Aufgaben übernehmen, kann dies allerdings faktisch angesichts der bestehenden Rahmenbedingungen (Aufteilung der Schule auf z. Z. drei Unterrichtsgebäude, ab Sommer 2006 auf vier Unterrichtsgebäude / fehlende Anrechnungsstunden) schon praktisch nicht umsetzen.

4.3 Finanzverantwortung

Der äußere Zustand der beiden Schulgebäude (von drei z.Z. insgesamt bestehenden), von denen wir einen Eindruck gewannen, war für pädagogische Arbeit wenig ermutigend. Die Lehrkräfte der BS versuchen durch Eigeninitiative eine fruchtbare Arbeits- und Lernatmosphäre zu schaffen, jedoch sind Mängel in der Sachausstattung zum Teil so weitgehend, dass Tische selbst gebaut und privat Stühle organisiert werden müssen. Der Ausstattungsstandard in der BS war nur eingeschränkt für gute pädagogische Arbeit einsetzbar und PC-Labore offenbarten eine teilweise wenig ergonomische Ausstattung mit einem hohen Anteil an defekten PCs, die wegen fehlender Haushaltsmittel zum Zeitpunkt des Besuchs auch nicht repariert oder ersetzt werden konnten.

Die völlige Unzufriedenheit mit der Sachmittelverantwortung wurde dadurch verdeutlicht, dass seitens der Stadt als Schulträger z.B. alle Ausgaben über 8 € in ein umständliches Verfahren (Einholen von drei Angeboten; keine direkte Beschaffung durch die Schule) gegeben werden müssen. Die BS kann Beschaffungen zum Teil nicht nach pädagogischen Gesichtspunkten vornehmen, weil diese letztlich durch den Schulträger auch nach nicht schulfachlichen Kriterien getätigt werden. Nach Auskunft der Schulleitung werden durch das Verfahren teilweise Beschaffungen zu überhöhten Preisen vorgenommen, wenn etwa zwischen dem Einholen von Angeboten und der tatsächlichen Beschaffung ein längerer Zeitraum liegt.

Für veranschlagte Haushaltsmittel besteht keine gegenseitige Deckungsfähigkeit und es ist keine Übertragung von Haushaltsmitteln auf das Folgejahr möglich. Die Bauunterhaltung ist nicht Aufgabe der Schule und liegt ausschließlich beim Schulträger, der

insgesamt aber eher den Blick auf allgemein bildende Schulen habe. Dadurch werden Arbeiten an den Gebäuden zum Teil unzureichend mit der Schule abgesprochen und Bedürfnisse, die aus Anforderungen an einen berufsbildenden Unterricht resultieren, nicht berücksichtigt.

4.4 Steuerungsverantwortung

Veränderungen im Bereich der Steuerung der Schule sind weder in der Außensteuerung noch in der Innensteuerung auszumachen. Das Entwicklungsvorhaben „Eigenverantwortliche Schule“ wurde im Jahr 2005 durch die Schule intensiv verfolgt, weil man sich dringend erforderliche Strukturverbesserung erhoffte. In der Schule wurde eine Steuergruppe gebildet, die sich auf der Basis der drei Säulen des Thüringer Qualitätsrahmens um das Aufstellen eines Leitbildes bemühen sollte. Eine breite Beteiligung im Kollegium ließ sich dafür nicht sicherstellen. Nach Auskunft der Schulleitung ist eine Bildung mehrerer Gruppen auch nicht gewünscht, weil eine Arbeit an strukturellen und die Steuerung von Schule betreffenden Aufgaben besser durch wenige Kolleginnen und Kollegen mit einem guten Überblick über die gesamte Schule wahrgenommen werden können. Mehr als fünf von den 90 Lehrkräften wären hierfür voraussichtlich nicht zu gewinnen.

Die Teilnahme am Entwicklungsvorhaben „Eigenverantwortliche Schule“ wird in der Schule eher als Mittel zum Zweck angesehen. Ein Schulentwicklungsprogramm, welches den Schwerpunkt auf die Qualitätssicherung und –entwicklung im Sinne der landesbezogenen Qualitätsbereiche legt, besteht nicht. Langfristig soll jedoch an einem Schulentwicklungsprogramm gearbeitet werden. Zielvorstellungen der Schule sind an ganz konkreten Anliegen festgemacht, wie z. B. an der Realisierung von Berufsabschlüssen mit Abitur.

Die BS arbeitet mit einer traditionellen Gremienstruktur, die gegenüber dem Start des Prozesses unverändert ist. Eine Schulkonferenz tagt zweimal im Jahr und wird durch Lehrerkonferenzen, Abteilungskonferenzen und Fachkonferenzen ergänzt. In der Berufsschule werden zudem berufsbezogen Konferenzen durchgeführt. Veränderungsnotwendigkeiten wurden in der BS weder von der Schulleitung noch von den Lehrkräften geäußert. Eine Mitwirkung von Arbeitgeber- oder Arbeitnehmerrepräsentanten in schulischen Gremien besteht nicht und wird auch nicht für erforderlich gehalten. Bei den immer wieder praktizierten Einladungen von Ausbildungsbetrieben zum Informationsaustausch besteht eine gute Resonanz (durchaus mehr als 50 % Beteiligung). Hier wirkt sich nach Ansicht der Schulleitung möglicherweise die Betriebsschultradition der DDR aus.

Die BS schließt für die Organisation der berufsbegleitend durchgeführten BFS Verträge mit Betrieben und freien Trägern, um (Betriebs)praktika der Schülerinnen und Schüler sicher zu stellen. Die Verträge behandeln allerdings ausschließlich inhaltliche Fragen, die Kosten für Praktikumsplätze werden direkt durch das Kultusministerium übernommen.

4.5 Qualitätsverantwortung

Mit dem Entwicklungsvorhaben „Eigenverantwortliche Schule“ wurde die BS erstmals mit einer systematisierten Selbstbeurteilung konfrontiert. Erfahrungen mit Evaluati-

onsverfahren liegen in der Schule ansonsten nicht vor. Die Überprüfung der geleisteten Arbeit erfolgt bislang über

- a) die Rückmeldung der Betriebe,
- b) den Prüfungserfolg.

Beide Indikatoren werden von den Befragten auch als prinzipiell ausreichend bewertet. Als Problem wird angesichts der schlechten wirtschaftlichen Lage in der Region die Tatsache angesehen, dass in hohem Maße für die Arbeitslosigkeit ausgebildet wird.

Die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems hält in der Schule niemand für erforderlich. Für die Absicherung der schulischen Prozesse seien die notwendigen Instrumente im Wesentlichen vorhanden. Für die schulinterne schülerbezogene Verwaltung, die Schulstatistik und die Stundenplanerstellung wird seit vielen Jahren eine vom Land bereitgestellte Software bzw. für die Stundenplanerstellung das Programm DaVinci verwendet. Alle Bausteine werden als sehr hilfreich und für die Arbeit der Schule gut einsetzbar wahrgenommen. Einen Bedarf für darüber hinaus gehende Systematisierungen von Abläufen wurde nicht genannt. Die Umgestaltung des zuständigen Schulamtes in eine Qualitätsagentur, die zur Bildung dreier Arbeitsbereiche (Personal und Haushalt, Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung) geführt hat, hat bisher für die Schule keine wesentlichen Auswirkungen gehabt. Eine Veränderung in der Zusammenarbeit zwischen Schulaufsicht und BS sei noch nicht auszumachen. Die Verlagerung und Neugestaltung von Aufgaben der Schulaufsicht vor allem in den Bereichen

- Unterstützung und Begleitung der Schulentwicklung,
- Unterstützung bei der Entwicklung von Leitbildern und Schulprogrammen,
- Unterstützung bei der internen und externen Evaluation,
- Unterstützung bei der Personalentwicklung,
- Unterstützung bei der Fortbildung,
- Zielvereinbarungen zwischen Schule und Schulamt

konnte zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht ausgemacht werden, weil die Umgestaltung zu Qualitätsagenturen in Thüringen erst kurz zuvor stattgefunden hatte.

5 Entwicklungsfelder der berufsbildenden Schulen

5.1 Lernkultur für neue Lernkonzepte

Zur Verdeutlichung des pädagogischen Engagements verwiesen Schulleitung und befragte Lehrkräfte insbesondere auf die Arbeit in Lehrplanausschüssen sowohl in KMK-Rahmenlehrplanausschüssen als auch bei der Erarbeitung von Handreichungen auf Landesebene. Die Beteiligung von ca. 300 Schülerinnen/ Schülern (ausschließlich aus dem Berufsschulbereich) an den kostenfreien Prüfungen für das KMK-Fremdsprachenzertifikat signalisiert durch den dafür von Lehrkräften aufgewendeten Mehraufwand gleichfalls das pädagogische Verständnis der Schule. Im

Gespräch wurde ferner die Lernfeldarbeit für die Arbeit mit Berufsschülern verdeutlicht.

Für die Umsetzung neuer Lernkonzepte bilden sich Fachgruppen, die für bestimmte Inhalte eine bessere Abstimmung zwischen den einzelnen Fächern ermöglichen soll. Die Fächerstruktur wird dabei jedoch weitestgehend beibehalten, auch wenn Lehrplanstrukturen bereits auf dem Lernfeldprinzip beruhen. So werden etwa zum Thema „Präsentation“ Deutschstunden, Textverarbeitung als Fach und das berufsbezogene Fach, welches die Inhalte liefert, aufeinander bezogen erteilt, aber jeweils für sich unterrichtet.

Bei einigen Berufen – wie etwa dem Gesundheitskaufmann – ist an der Schule ein lernfeldbezogener Unterricht umgesetzt. Insgesamt überwog die Einschätzung unter den befragten Lehrkräften, dass es Schülern schwer fällt, in Lernfeldern zu lernen. Zudem sei die Unterrichtsorganisation bei lernfeldbezogenem Unterricht sehr viel schwieriger und zum Teil mit den bisherigen Stundentafeln nicht umsetzbar.

5.2 Qualitätsentwicklung von Unterricht

Qualitätsentwicklung von Unterricht wird an der Schule an inhaltlichen Anforderungen ausgerichtet betrieben. Damit ist gemeint, dass es keine strukturell verankerten Instrumentarien in der Schule gibt, mit denen Qualitätsentwicklung umgesetzt wird. Es wird vielmehr auf berufsbezogene Veränderungen möglichst rasch und flexibel mit angepassten Unterrichtskonzepten reagiert. Ein Beispiel ist die Veränderung der Abrechnungsverfahren der kassenärztlichen Vereinigungen. Durch eine enge Zusammenarbeit mit den Kassen werden Veränderungen aufgenommen, die in keinem Lehrbuch zu finden sind, und in ein verändertes Unterrichtskonzept für den Gesundheitskaufmann umgesetzt. Dieses Beispiel ist charakteristisch für die Arbeitsweisen in der BS, die auf eine Konzentration auf das unmittelbare Unterrichtsgeschehen ausgerichtet ist.

Ein aus Sicht der BS ganz besonders wichtiges Element der Qualitätsentwicklung ist die Beteiligung von Lehrkräften an Lehrplankommissionen. Dadurch werden neue Curriculumstrukturen wie auch Ausbildungs- und Unterrichtsinhalte in die BS getragen. Allerdings wurde im gleichen Atemzug von einer beteiligten Lehrkraft geäußert: „Bei der inhaltlichen Arbeit, zum Beispiel auch in Lehrplankommissionen, fühlt man sich eher zu eigenständig. Lehrkräfte sind hier weitestgehend auf sich selbst gestellt.“

5.3 Teamentwicklung

In der BS ist eine Arbeit in Teams nur in wenigen Bereichen umgesetzt, und zwar vor allem dort, wo lernfeldbezogener Unterricht verwirklicht wird. Teamarbeit wird auch überall dort gelebt, wo bei der konkreten Unterrichtsumsetzung eine Zusammenarbeit notwendig wird. Eine systematische oder durch Schulentwicklungsziele bestimmte Teamentwicklung wird an der BS nicht betrieben.

5.4 Wissensmanagement und Fortbildung

Elemente eines Wissensmanagements sind in der BS nur im Bereich der Prüfungsaufgaben auszumachen. Da die BS bei insgesamt 29 Berufen an der Konzipierung

von Prüfungen in Kooperation mit den Kammern beteiligt ist, werden hier – allerdings auf der Basis von Papier – entsprechende Dokumentationen angelegt und archiviert.

Für die Fortbildung des Kollegiums mit rund 90 Lehrkräften steht ein Jahresetat von 1500 € zur Verfügung. Die Umsetzung setzt i.d.R. eine Abstimmung mit dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) voraus. Fortbildungsangebote des Instituts selbst sind kostenfrei, entsprechen jedoch nach Auskunft der Lehrkräfte oftmals nicht dem Fortbildungsbedarf. Es können auch Angebote des freien Marktes genutzt werden. Auf Grund des knappen Budgets wird hiervon allerdings kaum Gebrauch gemacht. Eine systematische Bedarfsermittlung existiert an der BS nicht. Fortbildungsbedarf wird der Schulleitung durch die Lehrkräfte individuell gemeldet. Die Schulleitung meldet den Fortbildungsbedarf dem Landesinstitut. Speziell zur Unterstützung des Entwicklungsvorhabens Eigenverantwortliche Schule hat die Schulleitung eine eintägige Fortbildung zu Zielvereinbarungen besucht. Die Fortbildung wurde als im Prinzip gut, aber zu theoretisch ausgerichtet bewertet.

5.5 Dienstleistungscharakter

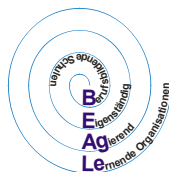
In der BS sind bislang keine Überlegungen zu einem veränderten Dienstleistungsverständnis angestellt worden. Da Aufgabenerweiterungen über die Erfüllung des staatlichen Bildungsauftrages hinaus nicht im Fokus der Lehrkräfte und der Schulleitung liegen, nimmt die BS etablierte Funktionen im regionalen Berufsbildungsnetzwerk wahr, die sich in den vergangenen Jahren nicht erkenntlich verändert haben.

6 Fazit: Berufsbildende Schule als eigenständig agierende lernende Organisation

Das Reformvorhaben Eigenverantwortliche Schule in Thüringen hat der untersuchten Schule einen Impuls für das Nachdenken über eine systematisierte Schulentwicklung gegeben. Konkrete Wirkungen ließen sich allerdings noch nicht ausmachen. So ist die Schulentwicklung stärker durch die konkrete Arbeit am Unterricht und durch im Alltag praktizierte Kooperation mit den Partnern der BS geprägt, ohne dass Strukturveränderungen im Mittelpunkt stehen.

Im pädagogischen Bereich wird nach den Erkenntnissen aus den Interviews sehr engagiert gearbeitet, ohne dass allerdings eine an einer Lernenden Organisation ausgerichtete Perspektive vorherrschend wäre. Im Bereich der Schulstrukturentwicklung können in der BS durch die geringen Handlungsfreiheiten im Bereich Personal wie sächlicher Ressourcen und aufgrund von Problemen, die durch mehrere Schulstandorte und eine geringe Eigenständigkeit bei Entscheidungen über die Schule entstehen, nur begrenzt Initiativen ergriffen werden.

Die BS leistet bei nicht optimalen äußeren Rahmenbedingungen engagierte Arbeit und findet kreativ Lösungen zur Weiterentwicklung auch in nicht förmlich übertragenen Bereichen. Elemente von verstärkter Eigenverantwortung im Sinne der dazu bundesweit geführten Diskussion sind bisher nicht wirksam geworden.



BEAGLE

Stand der Weiterentwicklung berufsbildender Schulen zu eigenständig agierenden lernenden Organisationen als Partner der regionalen Berufsbildung

Fall E: Berlin

Land: Berlin

Schultyp: Oberstufenzentrum

Schulgröße: ca. 1500 Schüler und 75 Lehrkräfte

Reformbeteiligung:

Besonderheit: Verdoppelung der Schülerzahl in rund fünf Jahren; Beteiligung an MES, PES und „Schulen übernehmen Verantwortung“, „Netzwerk Unterrichtsqualität“



Projekt mit Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung
Förderkennzeichen: K0444.00

1	Fallbeschreibung	240
2	Erhebung	240
3	Beteiligung an Reformprozessen und Selbstverständnis der Schule	240
4	Veränderte Verantwortung	241
4.1	Unterrichtsverbesserung	241
4.2	Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung	244
4.3	Personalentwicklung (PE)	244
4.4	Sachmittelbudgetierung	245
5	Ein Zukunftsbild für das Oberstufenzentrum	245
6	Schluss	246

1 Fallbeschreibung

Die Fallstudie wurde an einem Berliner Oberstufenzentrum durchgeführt, das sich an zahlreichen Pilotaktivitäten im größeren Zusammenhang von Schulentwicklung beteiligt. Zudem ist die Schule in den letzten fünf Jahren erheblich gewachsen: Die Schülerzahl verdoppelte sich, die Zahl der Lehrkräfte stieg von 30 auf über 75. Im Rahmen des eigenverantwortlichen Einstellverfahrens konnten in den vergangenen Jahren 38 neue Fachkräfte verpflichtet werden.

Der Einzugsbereich der Schule umfasst vier Handelskammerbereiche in Berlin und Brandenburg. Zudem bildet das Zentrum selbst in einem Beruf für die IHK-Prüfung aus. Eingeführt ist auch die Berufsoberschule (BOS). Neben der Teilzeitberufsschule, vollschulischen berufsqualifizierenden Lehrgängen (BQL) und der einjährigen Berufsfachschule (OBF) gibt es auch ein Berufsgrundbildungsjahr mit einem ersten Ausbildungsjahr in der Schule und weiteren zwei Jahren im Betrieb. Eine vollschulische Maßnahme wird zum Schuljahr 2006/2007 eingeführt.

Zudem bestehen zahlreiche aktive Partnerschaften mit europäischen Städten.

2 Erhebung

Die Erhebungen fanden durch einen eintägigen Besuch am Oberstufenzentrum statt. Gespräche wurden geführt mit

- der erweiterten Schulleitung (5 Personen)
- ausgewählten Mitarbeitern und der Mitbestimmung (7 Personen)
- einer heterogenen Gruppe (5 Mitarbeiter der Schule einschließlich Schulleitung).

Nachstehend werden nicht alle Details der Gespräche dokumentiert, sondern nur diejenigen Schwerpunkte genannt, die für die Untersuchung von besonderer Relevanz sind.

3 Beteiligung an Reformprozessen und Selbstverständnis der Schule

Das Oberstufenzentrum war und ist an zahlreichen Modellvorhaben beteiligt, wobei der Prozess der eigenverantwortlichen Schule, koordiniert in einem Modellvorhaben (MES = Modellvorhaben eigenverantwortliche Schule)¹ derzeit die Entwicklungsarbeit zu dominieren scheint. Dies vermutlich auch deshalb, weil das Modellvorhaben vier Kernarbeitsfelder beinhaltet, die hoch relevant für den Schulalltag sind:

- Unterrichtsentwicklung, Unterrichtsorganisation, Schulleben,
- Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung,
- Personalentwicklung,
- Sachmittelbudgetierung.

¹ MES wurde 2003 ausgeschrieben. 31 Schulen aller Schulformen beteiligten sich daran.

Im Bericht zum Schuljahr 2004/2005 heißt es dazu, dass bei allen Entwicklungsvorhaben in 2004/2005 die Verbesserung der Unterrichtsqualität im Zentrum stand. Als Leitziele sind mit den vier Arbeitsschwerpunkten verbunden die Entwicklung der

- Fachkompetenz (F)
- Teamorientierung (T)
- Eigenverantwortung (E)
- Nachhaltigkeit (N).

Im Modellvorhaben laufen letztlich einige bereits früher gewonnene Erkenntnisse zusammen und es kommen bereits erarbeitete Instrumente zur Anwendung. Beispielsweise ist die Sachmittelbudgetierung bereits in der Eigenverantwortung der Schule und wird mit Hilfe des Systems Profiscal bearbeitet. Neben der Sachmittelbudgetierung spielt auch die Budgetierung der Personalmittel eine Rolle. Das OSZ nimmt seit mehreren Jahren am Modellversuch für die Eigenbudgetierung von 2 % Personalmitteil teil. Damit wurden bisher gute Erfahrungen gemacht, weil über einen größeren Geldbetrag (ca. € 60.000 jährlich) sehr bedarfsorientiert entschieden werden kann, der aber auch verantwortet werden muss.

Die umfängliche Beteiligung des OSZ an den verschiedenen Modellprozessen hat zur Konsequenz, dass als überzeugendes Selbstverständnis die Position vorherrschend ist, den zwingenden „Organisationskram“ deutlich zu reduzieren und die Eigenentwicklung der Schule verstärkt mit in den Blick zu nehmen. Die Zielsetzung muss dabei lauten: „Mehr Bildung wagen.“

Das Modellvorhaben MES wird mit einem umfangreichen Fortbildungskonzept verbunden, um die Lehrkräfte auf neue Ansätze innerschulischer Entwicklung mit viel Eigenverantwortung einzustimmen. Schulisch betrachtet galt von Anfang an, einen bottom-up-Prozess in Gang zu setzen. Das Vorhaben selbst wurde allerdings von der Behörde per Zielvereinbarungen und Erlasse gesteuert. Es blieb dabei weitestgehend unklar, welche Profile die Behörde anzustreben versuchte. Insofern bewährte sich der innerschulische Weg, der auch verhinderte, dass die Delegation der Verantwortung mit der kollegialen Schulleitung kollidierte.

4 Veränderte Verantwortung

Zur Vorbereitung auf das Modellvorhaben MES, das die eigenverantwortliche Schule zum Ziel hat, erfolgten umfangreiche Fortbildungsmaßnahmen, die sich an Konzepten von Klippert anlehnten. Es waren in erster Linie die Unterrichtsmethoden, die deutlich verbessert wurden. Das Überdenken des eigenen Unterrichts hatte bereits Wirkung auf die Unterrichtsqualität.

4.1 Unterrichtsverbesserung

Schulentwicklung in Berlin geht einher mit dem Verwaltungsreformgesetz, das allerdings die Verwaltung und nicht die Schulen im Zentrum hat. Aus der Verwaltungsreform heraus ist Unterstützung der Schule nicht angedacht. Wenn doch, dann geht es um schlichte Verlagerung von Verwaltungsaufgaben in die Schulen. Das Ziel, Unterricht zu verbessern, wird von der Verwaltung nicht verfolgt (SL).

Unterrichtsverbesserung ist jedoch das zentrale Ziel des Schulversuchs „Pädagogische Schulentwicklung“. Innerhalb dieses Schulversuches finden zahlreiche Maßnahmen statt, wie

- Entwicklung eines kollegialen Hospitationsmodells,
- SchülerInnenbefragungen zur Unterrichtsqualität,
- SchülerInnenbeteiligung in Schul- oder Modellversuchen,
- Elternbeteiligung,
- Lern- und Erziehungsvereinbarungen,
- Fortbildung des Kollegiums in Pädagogischer Schulentwicklung (PSE),
- Sockeltraining für SchülerInnen in PSE,
- Umstellung auf Blockunterricht,
- Teambildung bei den Lehrkräften,
- Vergleichsarbeiten zum mittleren Schulabschluss,
- Entwicklung einer schulprofilbezogenen Leitungskultur gemäß Schulgesetz § 73 (2),
- Personalbudgetierung u.v.m.

Das Element Unterrichtsverbesserung wird im Rahmen des Modellversuchs sehr ernst genommen. Damit eine Qualitätssteigerung gelingt, werden die Schulen während des Modellvorhabens bei der Personalbewirtschaftung, Sachmittelbewirtschaftung sowie Unterrichtsorganisation weitgehend eigenständige Entscheidungen treffen können.

Ein besonders wichtiger Schritt bei der Verbesserung der Unterrichtsqualität war die Einführung von Teams mit 5 – 6 Mitgliedern. Es handelt sich dabei um eine heterogene Teamstruktur (Fachteams, Klassenteams, Bildungsgangteams, Fachpraxisteams). Die Teams bereiten Unterricht für andere Klassen vor und betreuen diese Klassen auch. Die erste Rückmeldung der Schüler dazu war sehr positiv. Sie erkannten die bessere Abstimmung sehr deutlich. Dazu trägt auch die Einführung einer Schülersprechstunde und die Orientierung an Lernfeldstrukturen bei. Für die Lehrkräfte ist es dabei eine große Herausforderung, das Einzelkämpfertum zu überwinden. Trotz der Tatsache, dass innerhalb der Teams gegenseitig von den Unterrichtsvorbereitungen profitiert wird, wird von den Lehrkräften die hohe Arbeitsbelastung durch die Teamarbeit moniert. In den Gesprächen blieb offen, ob dies eine Fehlinterpretation darstellt, weil Kollegen oft übersehen, dass sie einiges an Arbeit vom häuslichen Schreibtisch in die Schule verlagern.

Kern der Teamstrukturen ist, dass ein Team immer eine oder mehrere (für duale Ausbildungsberufe) Klassen vollständig unterrichten kann. Innerhalb der Teams sind Spezialisierungen auf Fächer (Deutsch, Sport, Technologie etc.) üblich, wobei allerdings bei der Teamzusammensetzung auf sich ergänzende Kompetenzprofile geachtet wird.

Die Teams unterrichtsbezogen zu organisieren, erfordert einiges an Aufwand. Auch der Umgang mit Kollegen in mehreren Teams ist sehr aufwändig und noch nicht ganz ausgestanden. Teambildungsprozesse mussten zu Beginn schon einmal ab-

gebrochen werden, weil die Koordination unter den Lehrkräften nicht gelang. Dies ist insbesondere dort der Fall, wo sich Fächerstrukturen nur schwer auflösen lassen. Nach Auskunft der Lehrkräfte gilt dies beispielsweise für die Sozialkunde und die Mathematik. Für überschaubare Bildungsgänge, für die fächerintegrierende Ansätze relevant sind, funktioniert die Teambildung dagegen gut und eine Abstimmung unter den Fächervertretern hat bereits zu einer befriedigenderen Unterrichtsplanung geführt, die auch die Schülerinnen wahrnehmen.

Festzustehen scheint, dass die Mitgliedschaft von Lehrkräften in mehreren Teams kaum zu bewältigen ist und bei produktiven Teams in jedem Fall von den Teammitgliedern viel profitiert wird. Letzteres ermöglicht die Verwirklichung neuer Unterrichtsmethoden, die zuvor nur schwer zum Einsatz zu bringen waren. Konsens bestand bei den Lehrkräften darin, dass mit Hilfe der Teams die psychischen Belastungen leichter zu ertragen sind.

Nach der ersten Hälfte der Laufzeit von MES wurde bei der Befragung der unterschiedlichsten Vertreter des OSZ festgestellt, dass

- die Aktivierung der Schüler deutlich zugenommen hat,
- der Lehrervortrag erheblich an Bedeutung verloren hat,
- der Anteil und Umfang an Projekten kontinuierlich zunimmt,
- Projekte mehrere Fächer integrieren und über längere Zeiträume laufen, so dass Stundenplananpassungen erforderlich sind,
- für zahlreiche Unterrichtsphasen feste Unterrichtsblöcke bereits aufgelöst sind.

Viele Schritte zur Verbesserung der Unterrichtsqualität werden von Lehrern in vollkommener Eigenverantwortung bewältigt, soweit sie nicht an organisatorische Hemmnisse stoßen. Laut Aussagen der Schulleitung beteiligen sich rund 50 % des Kollegiums am Entwicklungsprozess. Die Unterrichtsverantwortung soll dabei nach Auskunft der Schulleitung möglichst vollständig in die Hand der Teams gegeben werden, die selbst einen Teamsprecher bestimmen und sich selbst organisieren. Zur Unterstützung der neuen Arbeitsformen erhalten Teamsprecher zwei und Teammitglieder eine Stunde Entlastung. Dadurch und durch die Integration von Lehrkräften, die Reformbemühungen sehr skeptisch gegenüber stehen, sollen Anreize zur Mitwirkung geschaffen werden. Nach Auskunft der Befragten hat sich dabei bewährt, stets die „Aktivisten“ zu fördern und auf Restriktionsmaßnahmen für diejenigen, die sich nicht beteiligen wollen, zu verzichten. Letztere operieren mit traditionalistischen Argumenten, wie etwa der folgenden: „Ich habe meine Schüler 20 Jahre lang durch die Prüfungen gebracht. Wieso sollte ich an meinen Unterrichtskonzepten etwas ändern?“

Die neuen unterrichtlichen Konzepte haben allerdings auch zur Konsequenz, dass von den Schülern mehr Eigenverantwortung beim Lernen gefordert wird. An dieser Stelle zeigt sich ein gewisser Widerstand:

- Schüler sind oft nur schwer von neuen Methoden zu überzeugen;
- Schüler erwarten, dass ihnen zentrale Lerninhalte vorgegeben werden;
- Schüler sind herausgefordert, ihr „lange geübtes passives Verhalten zu überwinden“ (Lehrer).

- Schüler erwarten die Show des Lehrers!
- Älteren Schülern fällt die Umstellung besonders schwer.

4.2 Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung

Als Qualitätssicherungsmaßnahme führte das OSZ eine SchülerInnenbefragung durch und sicherte Feedback für die rund 80 Lehrkräfte. Weiterhin wurden gegenseitige Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Als wichtigste Erkenntnis wurde aus diesen Maßnahmen gezogen, dass der schüleraktivierende Unterricht weiterhin zu verstärken und in den Gesamtprozess einzubeziehen ist.

Evaluationsmaßnahmen und Elemente des Qualitätsmanagements lassen sich nach Auskunft der Schulleitung aus dem Modellprojekt MES heraus kaum an der Schule etablieren. Einerseits werden Fortbildungsmaßnahmen eher auf der Leitungsebene angesiedelt und andererseits wird mit externen Evaluationsmaßnahmen die innere Schulentwicklung kaum erfasst. Daher wird am OSZ vor allem auf eine interne Evaluation gesetzt, die sich auch etabliert hat. Die Strukturveränderungen an der Schule im letzten Jahrzehnt sind so enorm („Quantensprünge“), dass für eine langfristige Qualitätsabsicherung und –steigerung vor allem Kontinuität gefragt ist, um Widerstände und die Arbeitsbelastung im Kollegium nicht anwachsen zu lassen und um eine Aufbruchstimmung zu erhalten.

Die Rechenschaftslegung für die pädagogische Arbeit wird im Wesentlichen durch die Prüfungsergebnisse und klare Zielvereinbarungen bestimmt. Auch für das Modellvorhaben MES wurden Zielvereinbarungen geschlossen, was eine Steuerung von Reformbemühungen über Erlasse weitestgehend erübrigt. Nach Auskunft der Befragten haben Erlasse eine „ertaunlich geringe Praxisrelevanz“ und werden bei der täglichen Arbeit kaum wahrgenommen. Im Rahmen der Verantwortungsverlagerung für die pädagogische Arbeit bringt eine Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung nur Fortschritte für den Unterrichtsalltag, wenn Maßnahmen (externe Evaluation) und strukturelle Veränderungen (z. B. Lernfelder) von Fortbildungen für die Betroffenen begleitet werden. Von den 13 Stunden Fortbildung, die über das LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien) für die Schule im Rahmen von MES vergeben werden, profitieren in erster Linie Mitglieder der Steuerungsgruppe in der Schule. Nach Auskunft der Befragten soll der Umfang an Fortbildung im Jahr 2007 wahrscheinlich auf sieben Stunden reduziert werden, was Multiplikationswirkungen und die oben angesprochene Kontinuität für Veränderungsprozesse kaum befördert.

Die Verantwortung für die Qualitätssicherung, Maßnahmen der internen Evaluation und dienstliche Beurteilungen wird durch das neue Schulgesetz in die Hand der Schulleitung gelegt, die wiederum diese Aufgabe auch an Abteilungsleitungen übergeben kann. Strukturentwicklungen dieser Art führen nach Auskunft der Befragten zu Verunsicherungen im Kollegium, da in Berlin an sich das Prinzip einer kollegialen Schulleitung gilt.

4.3 Personalentwicklung (PE)

Kern der PE-Maßnahmen war die Fortbildung von rund 35 Lehrkräften mit Bezug zur Eigenverantwortung. Weiterhin wurden verschiedene Gesprächsformen für die Leitungsebene, KollegInnen etc. erprobt und ein Stimmtraining durchgeführt.

Für die Fortbildung werden Maßnahmen des LISUM, selbst organisierte und schulintern initiierte Fortbildungen genutzt. So wurde zur Verbesserung von Unterrichtsmethoden ein „Methodenatelier“ eingeführt, um neue Methoden im Kollegium zu verbreiten, zu diskutieren und zu erproben. Als problematisch erweist sich dabei nach Auskunft der Befragten, dass Fortbildung zunehmend nur durch Anfallen von Überstunden realisiert werden kann. Da Fortbildungen zurzeit jeweils zur Hälfte innerhalb und außerhalb der Unterrichtszeit durchgeführt werden, ist in den meisten Fällen eine Vertretungsregelung notwendig.

4.4 Sachmittelbudgetierung

Die Sachmittelbudgetierung wird bereits praktiziert (siehe oben) und bezieht sich auf das Gebäudemanagement einerseits und die unterrichtsbezogenen Sachmittel andererseits. Für das Gebäudemanagement ist in Berlin inzwischen eine GmbH (siehe <http://www.bim-berlin.de>) zuständig und nicht mehr der Schulträger. Im gleichen Zuge wurden die der Schule zur Verfügung stehenden Mittel erheblich gekürzt. Auswirkungen auf die Schumatmosphäre sind allerdings noch nicht ersichtlich.

5 Ein Zukunftsbild für das Oberstufenzentrum

Eines der höchsten Ziele des OSZ ist es, nicht die eigenverantwortliche Schulleitung, sondern die eigenverantwortlichen Lehrkräfte und die eigenverantwortliche Schule zu haben. Angestrebt wird daher eine Verlagerung von Verantwortung auf Lehrkräfte, die ihre pädagogische Arbeit stärker als bislang mit Strukturentwicklungen im OSZ abstimmen müssen. Mit Blick auf die Schulstruktur hat dies einige Konsequenzen. Anstelle der Fachbereichsleitungen ist eine Bildungsgangkoordination angesagt, die quer zu traditionellen Abteilungen oder Fachbereichen liegt.

Mit Blick auf sich verändernde inhaltliche Herausforderungen sind eventuell Lernfeldmanager erforderlich.

Eine besonders wichtige Entwicklungsrichtung ist eine verstärkte Dienstleistungsorientierung mit folgender Ausrichtung:

- Weil Schule kein Wirtschaftsbetrieb ist, greifen weder derartige Begrifflichkeiten noch betrieblich ausgerichtete QM-Systeme. Für die Schule als pädagogischen Betrieb muss es darum gehen, auf die Qualitätsverbesserung von Unterricht zu setzen und deshalb muss der Unterricht in den Fokus genommen werden.
- Schulen waren bisher mit der Übernahme von Ansätzen für die Schulentwicklung von außen nicht erfolgreich. Um Schule als Schule zu entwickeln, kommt es sehr darauf an, dass sich das pädagogische Kollegium entwickelt. „Schule muss sich in seinen kleinen Einheiten entwickeln, muss auf Eigenentwicklung setzen und Bildung bei hoher Unterrichtsqualität garantieren“ (Lehrkraft).
- Entwickelt werden muss die „Bereitschaft zur Selbstevaluation“.
- Wegen der notwendigen Eigenentwicklung muss die Schulinspektion nach eigenen Vorstellungen erfolgen können bzw. muss der neuen Struktur und der neuen Qualität von Unterricht angepasst werden. Eine „Einmündung“ der Schulaufsicht in Entwicklungsprozesse aus traditionellen Perspektiven heraus ist in diesem Falle nicht akzeptabel.

- Selbstverantwortung von Schule und Lehrkräften muss als Verantwortung akzeptiert werden. Wenn kollegiale Hospitationsmodelle zum Abbau des Einzelkämpfertums und von Ängsten eingeführt werden, dann darf dies nicht durch Interventionen der Verwaltung oder Schulaufsicht scheitern.
- Die Schule wünscht sich einen klaren Stellenplan, über den sie jedoch selbst entscheiden sollte, um höhere Flexibilität im Unterrichtseinsatz, eine Übernahme von Sonderaufgaben u.a. zu ermöglichen.
- Die Verwaltung hat bisher eher Regelkreise produziert: Mehr Aufgaben zogen ein mehr an Regelungen nach sich. Verlagert wurden zahlreiche Aufgaben an die Schulen (z.B. Grundstücksverwaltung, Gesundheitsmanagement, Parkplatzverwaltung, Brandschutz, Bauverwaltung etc.), ohne zeitlich Ressourcen sicher zu stellen. Es wurden einfach Regelungen mitverlagert. Das trägt nicht zur Qualitätsverbesserung bei, sondern führt zu Qualitätsverlust. Es ist das Gegenbeispiel für eine erfolgreiche Schule und hat wenig mit Selbstverantwortung zu tun (SL).

6 Schluss

Die untersuchte Schule steht mitten in einem hoch interessanten Entwicklungsprozess, der nicht nur die Schule selbst zu erhöhter Eigenverantwortung führen soll. Vielmehr soll jede Lehrkraft, jeder Schüler, jeder Mitarbeiter der Schule ein Mehr an Eigenverantwortung übernehmen. Bei dem intensiven, hoch ausdifferenzierten Entwicklungsprozess gibt es Konflikte im Detail, die oft auf die hohe Arbeitsbelastung zurück zu führen sind, wobei der Prozess des Austarierens zwischen Notwendigkeiten und Belastungen noch nicht abgeschlossen ist.

Widersprüche im Entwicklungsprozess hin zu mehr Eigenverantwortung resultieren aus der Tatsache, dass der Verwaltungsaufwand (auch) für Lehrkräfte aufgrund zunehmender Regelungen der Schulaufsicht zunimmt. Beispiele dafür sind der ständige Wechsel von Vorgaben, ständige Veränderungen bei Zeugnissen, vermehrte Abfrage von Statistiken, separierte Bewertung von Lernfeldern u.a.

Hervorzuheben ist besonders, dass sich die untersuchte Schule vom Druck verabschiedet hat, Entwicklungen aus der Industrie in die Schule zu übertragen, um die Qualität zu verbessern. Im Gegenzug setzt sie auf die innere Entwicklung, auf die Entwicklung des Lehrerkollegiums, das letztlich jede Innovation tragen und auch Schüler motivieren muss. Dafür solle eine Lernkultur geschaffen werden, die dieses zulässt. Die Beteiligung an Projekten wie MES und PES sowie der Erprobung von Ansätzen zur Öffnung der Schule, Erweiterung des schulischen Angebotes und veränderter Finanzierung (Budgetierung) wird genutzt, um diese Lernkultur zu etablieren. Als Vision steht bei verwirklichten Zielsetzungen eine Weiterentwicklung des OSZ zum Kompetenzzentrum, ohne dass mit diesem Begriff gedankliche Verknüpfungen zu einem Wirtschaftsunternehmen vorgenommen werden. So will sich das OSZ auch nach außen sichtbar darstellen, aber den Bildungsauftrag nicht aufweichen und eine kontinuierliche, auf die derzeit bearbeiteten Arbeitsfelder beschränkte Schulentwicklung vorantreiben.